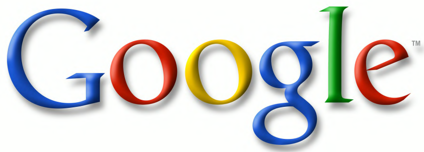


L'ÉDUCATION
NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, rue des Saints-Pères, 19

EDMOND DREYFUS-BRISAC
Rédacteur en chef
de la *Revue internationale de l'Enseignement*

L'ÉDUCATION NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

PARIS
G. MASSON, ÉDITEUR
LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE
120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1882

A

MONSIEUR ÉMILE BOUTMY

MEMBRE DE L'INSTITUT

DIRECTEUR DE L'ÉCOLE LIBRE DES SCIENCES POLITIQUES

Permettez-moi, cher maître, de vous dédier ce livre, comme un témoignage de mon attachement à vos idées et de mon dévouement à votre personne.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

PRÉFACE

Ce livre, qui est consacré à l'étude des nouvelles méthodes d'éducation dans les écoles supérieures, n'a pas la prétention d'épuiser la matière. Écrit au jour le jour, pour un journal ou pour une revue, il n'a pas été composé d'après un plan préconçu; l'auteur a dû aborder certains sujets comme ils se présentaient à lui et quelquefois par leur petit côté. D'autre part, il n'est question ici que de l'éducation intellectuelle, celle qui peut et qui doit se donner à l'école; on ne dit rien de l'éducation physique (sur laquelle d'ailleurs tout le monde est d'accord), ni de l'éducation morale, à laquelle la fa-

mille seule peut assurer son plein et entier développement. L'auteur y attache cependant la plus grande importance, et c'est pour ce motif surtout qu'il est un adversaire décidé de l'internat.

Cette éducation morale est, au reste, indispensable contre les préjugés, les sophismes, les mauvais exemples de tous genres qui assaillent les jeunes gens à leur entrée dans la vie. S'ils ont des yeux pour voir et des oreilles pour entendre, de quels spectacles ne sont-ils pas témoins? Votre fils, fût-il docteur des quatre Facultés et passé maître dans toutes les sciences et dans tous les arts, si l'éducation n'a pas fait germer dans son âme la semence des vertus, je le déclare mal préparé pour la vie et pour toujours homme incomplet et mauvais citoyen. J'entends par ces vertus la simplicité des goûts, l'amour de l'indépendance et du travail, la passion du juste, le dédain des déclamations creuses et du mensonge, le mépris des vaines distinctions et des richesses mal acquises, le dégoût des basses voluptés; la

persévérance, le courage; le respect de la famille et de toutes les grandeurs morales, le culte désintéressé de la science et de la beauté. C'est là sans doute un modèle de perfection idéale : on peut désespérer de l'atteindre, mais il faudrait s'en rapprocher. La république (à laquelle je tiens pour ma part) a besoin de s'appuyer sur des esprits droits, sur des caractères résistants.

Notre livre, qui n'étudie pas les problèmes si délicats et si complexes de l'éducation morale, est donc bien incomplet. Tel qu'il est cependant, nous croyons devoir le publier, parce qu'en relisant ces pages déjà oubliées, il nous a semblé qu'elles avaient un mérite assez rare, celui d'une parfaite sincérité; et qu'en outre, en ce qui concerne l'éducation intellectuelle, elles posaient assez nettement les questions essentielles.

L'auteur de ce livre a longtemps vécu en Allemagne; il a pu étudier à fond l'organisation des gymnases et des Universités, et, sans insister sur des détails qui sont aujourd'hui

connus de toutes les personnes compétentes, il lui a semblé qu'il y avait des choses nouvelles à dire, même après les voyages ou les excursions de Victor Cousin dans les principaux États allemands. Il lui a paru que les Universités, depuis 1840, avaient subi d'assez réelles transformations, que leur esprit n'était plus tout à fait le même qu'autrefois. Ce qu'il a cru voir, il l'avait déjà raconté dans son livre sur l'*Université de Bonn et l'Enseignement supérieur en Allemagne* [1], et il complète ici ses observations. L'organisation de l'enseignement secondaire en Allemagne est intéressante sous deux rapports principaux. C'est d'abord la lutte de plus en plus vive qui se poursuit entre l'enseignement classique ou littéraire et l'enseignement scientifique ou spécial; duel acharné qui touche, croyons-nous, à sa fin et qui se terminera par la réconciliation des deux combattants. C'est ensuite l'intérêt tout à fait extraordinaire et vraiment digne d'admiration que les

1. Un vol. in-8° (300 pages). Paris, Hachette édit., 1870.

professeurs allemands attachent à tout ce qui touche de près ou de loin à leur noble profession. Ce sont des hommes de foi, et, pour élever la jeunesse, il faut croire à la puissance morale de l'éducation, il faut mettre avec opiniâtreté en jeu cette action bienfaisante.

La France, comme bien on pense, a la première place dans nos études. Ardent partisan des réformes, nous avons saisi la plume dès que ces questions, si longtemps ajournées, nous ont paru à la veille de recevoir une solution. Nous avons suivi pas à pas le mouvement réformiste, depuis les déclarations encore vagues au début de l'administration, jusqu'aux libres élections et aux libres délibérations du conseil supérieur de l'instruction publique. Nous devons cette bonne fortune, d'avoir pu exposer en toute indépendance nos idées devant un public sérieux, d'une part, au libéralisme éclairé du directeur du *Parlement*, d'autre part, à la création opportune de la *Revue internationale* à la rédaction de laquelle la *Société d'enseignement supérieur* a bien voulu nous appeler.

En ce qui concerne nos Facultés, des ministres, amis du progrès, secondés par des fonctionnaires éminents, ont introduit toute une suite d'innovations qui ont rendu la vie à notre haut enseignement. Nous avons applaudi à cette heureuse révolution, grâce à laquelle, il faut l'espérer, nos Facultés ne seront pas seulement des écoles professionnelles, mais aussi des foyers de haute culture, de véritables ateliers scientifiques et plus tard le centre de florissantes universités.

La réforme de notre enseignement secondaire était, non pas plus urgente, mais d'une importance sociale encore plus considérable. Elle a porté surtout sur l'art, sur la méthode d'enseignement, et nous désirons qu'elle pénètre aussi dans l'organisation intime de nos collèges. Les questions si graves de l'internat, du provisorat, de l'inspectorat général, sont encore en suspens : on ne pouvait pas tout faire à la fois. Le baccalauréat, qui, aux yeux d'excellents esprits, est une institution condamnée, a été plutôt fortifié qu'affaibli; on

a jeté les bases d'un enseignement spécial.

Cette dernière réforme n'est encore qu'à l'état d'ébauche; nous regretterions pour notre part que, par une réaction d'ailleurs légitime contre les pédantes méthodes et les programmes bornés de l'ancien enseignement classique, on fût entraîné à introduire dans notre système scolaire une dualité funeste, sacrifiant à l'étude des faits l'éducation des facultés, et la culture du sens moral et du goût à l'enseignement de ce qui est utile. L'esprit utilitaire mène loin, et, pour être franc, si on ne voulait consulter que les besoins matériels, que les intérêts égoïstes, ne faudrait-il pas chercher à perpétuer plutôt qu'à détruire les inégalités sociales et l'éternel antagonisme des riches et des pauvres, des maîtres et des serviteurs, des patrons et des ouvriers, des pasteurs et du troupeau?

On commence à s'occuper aussi de l'éducation des femmes, et, sous ce rapport, la *loi Camille Sée* est un heureux progrès. En ces matières le danger n'est pas de faire trop, mais

de faire mal, de fonder des couvents laïques, de poursuivre une égalité chimérique et contre nature entre l'éducation de la femme et celle de l'homme.

Ce qui importe avant tout, pour les hommes plus encore que pour les femmes, c'est de substituer à l'ancien système autoritaire d'éducation, un nouveau système de liberté. Ce qu'il faut, ce sont des instituts comme la grande École des sciences politiques, ce sont des méthodes libres, des maîtres indépendants, la liberté de l'enseignement et la liberté dans l'enseignement; il faut renverser les bastilles de l'internat, ouvrir à la femme les horizons de l'art et de la morale, et à l'homme les horizons de la science et de la politique; il faut élever des esprits et non pas créer des outils. Unissons nos bonnes volontés dans une même pensée de patriotisme et faisons en sorte que, grâce à l'éducation nouvelle, la liberté, cette noble forme de l'égalité, s'implante définitivement sur le sol de France; que les formules de tolérance, inscrites dans la Déclaration des droits et dans

toutes nos constitutions, ne restent pas à l'état de lettre morte; que la réconciliation des partis s'accélère et s'achève par le libre épanouissement de toutes les forces matérielles et morales dans l'État respecté; et que le grand centenaire de 1889 ne soit pas un vain simulacre, une illusion perdue, un nouveau baiser de Lamourette plus menteur encore que le premier.

EDMOND DREYFUS-BRISAC.

Janvier 1882.

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

I

LA SUPPLÉANCE DANS LES FACULTÉS

La Faculté des sciences de Paris vient de publier son programme pour le semestre 1879-1880[1]; treize cours sont annoncés, sur lesquels cinq seront faits par des suppléants; en sorte que huit professeurs titulaires sur dix-neuf que compte la Faculté donneront leur enseignement. Comme ces treize cours sont chacun de deux heures par semaine, c'est à vingt-six heures qu'il faut évaluer le travail hebdomadaire de la Faculté.

Veut-on comparer, à cet égard, l'Allemagne à la France? Nous avons sous les yeux la liste des cours de l'Université de Berlin pour le semestre d'hiver

1. Article du *Parlement,* mardi 4 décembre 1879.

1878-1879. Dans la section de la Faculté de philosophie qui correspond à notre Faculté des sciences, nous trouvons les noms de dix professeurs ordinaires et de quinze professeurs extraordinaires, qui font un ensemble de quarante-sept cours d'une durée totale de cent quarante heures par semaine. Encore dans ce chiffre avons-nous laissé de côté les exercices pratiques du laboratoire, auxquels prennent part, presque chaque jour, un grand nombre d'étudiants sous la direction du professeur.

On le voit, il y a autre chose à admirer dans les Universités allemandes que l'usage déjà ancien du *privatdocentisme*, l'institution plus récente des séminaires et la concurrence salutaire que le système des traitements inégaux et des cours salariés provoque soit entre les diverses Universités, soit entre les professeurs d'une même Faculté. Ce qui est surtout digne d'admiration, c'est l'activité prodigieuse qui règne dans ces grands ateliers d'instruction. Il faut en avoir été témoin pour s'en faire une idée.

En Allemagne, la suppléance est chose inconnue. Même dans les cas où le professeur pourrait invoquer de sérieux motifs pour se faire remplacer, il tient à continuer son enseignement. C'est ainsi qu'en Prusse les députés professeurs font, en province, leurs cours pendant l'intervalle de la session, et à

Berlin, pendant les sessions mêmes. Au mois de juillet dernier, nous avons entendu plus d'une fois MM. Treitschke, Gneist, Beseler, le matin à l'Université, et le soir au Reichstag. M. Mommsen, qui, jusqu'aux dernières élections, était député à la Chambre de Prusse, ne se croyait pas dispensé de faire son cours et de diriger son séminaire. Il eût plutôt renoncé à son mandat politique qu'à ses fonctions de professeur.

Chez nous, au contraire, la suppléance tend à devenir une véritable institution. Nous n'entendons nullement incriminer les suppléances actuelles, mais, dans le passé, le régime des suppléances a souvent été l'objet de justes critiques, et il pourra en mériter encore à l'avenir. L'histoire de la suppléance est curieuse. On a vu des professeurs se faire suppléer, sans motif suffisant, pendant une longue suite d'années, parfois dès le lendemain même de leur nomination. Le choix des suppléants a laissé également plus d'une fois à désirer. C'est en apparence aux Facultés, c'est en réalité au professeur intéressé qu'il appartient de faire ces désignations. On comprend combien ce système se prête aux abus de tout genre, à la camaraderie, au népotisme. Plus fâcheuses encore sont les propositions que fait un titulaire dans un esprit de jalousie, et pour éviter

que son remplaçant ne le fasse oublier. Ces chargés de cours, d'une insuffisance notoire, sont-ils renvoyés en province quand le professeur reprend possession de sa chaire? Rarement. La bureaucratie estime qu'ils ont des droits acquis, elle leur procure une grasse compensation à Paris, aux dépens de plus méritants qui n'ont pas su faire antichambre dans les ministères.

Nous ne parlons que du passé; dans le présent, la bonne fortune d'une suppléance a fourni à des hommes distingués l'occasion de se produire. C'est là un fait incontestable et dont il faut remercier l'administration actuelle. Mais, tant que l'institution de la suppléance existera, ne peut-on pas craindre le retour des anciens abus?

Dans les Facultés de droit et de médecine, les suppléances ont toujours été très rares et le choix des suppléants est généralement ratifié par l'opinion publique. Ce sont les agrégés qui sont chargés de ces suppléances, de même qu'en Allemagne, dans les cas très rares d'empêchement du professeur titulaire, les professeurs extraordinaires suffisent à l'enseignement. Dans les Facultés de médecine, à Paris particulièrement, les suppléances sont d'une durée limitée et s'opèrent par une sorte de roulement entre les agrégés en exercice. Le recrutement du

personnel enseignant des Facultés des lettres et des sciences n'offre pas les mêmes ressources. En dehors des professeurs titulaires, on n'y trouve que les maîtres de conférences qui n'ont pas pu acquérir encore la même autorité que les agrégés. Voilà comment un vice d'organisation en engendre un autre, grâce aussi, il faut le dire, à la faiblesse de collègues trop complaisants et à la tolérance d'une administration trop indifférente.

Il est assez de mode aujourd'hui dans les cercles universitaires de repousser au nom des droits de l'État tous les projets de réforme. A ceux qui demandent la création de quelques centres universitaires et une autonomie plus large des Facultés, on répond en vantant les bienfaits de la centralisation et en proclamant la nécessité de maintenir dans toute leur étendue les prérogatives tutélaires du gouvernement.

On a vu par les détails où nous venons d'entrer quel cas il faut faire de ces objections. Où est l'avantage de concentrer dans une Faculté l'enseignement de tant d'hommes éminents, si plusieurs d'entre eux ne font leurs cours que d'une façon intermittente? A quoi sert le contrôle si vanté de l'État, s'il ne s'exerce pas pour réduire les abus au minimum, stimuler l'activité du corps enseignant et assurer un

fonctionnement plus régulier des études? Il y a une chose que le gouvernement semble parfois oublier, c'est qu'en revendiquant pour lui seul tous les droits, il assume en même temps toutes les responsabilités.

II

GRANDES ET PETITES RÉFORMES

Il nous revient de bonne source que l'enseignement de nos Facultés est en réel progrès [1]. Nos professeurs de province témoignent d'un goût de plus en plus décidé pour les recherches originales. Les études philologiques et historiques, si longtemps négligées ou mal comprises, prennent un rapide essor et une utile direction. En même temps que les productions nouvelles accusent une méthode scientifique plus sévère, les cours de rhétorique font place chaque jour davantage aux cours d'érudition. L'Université travaille et produit. Nous assistons à une véritable renaissance de notre haut enseignement.

Ces heureux résultats ne sont pas dus seulement aux vétérans des Facultés ; c'est aussi et surtout à l'élément jeune de nos écoles qu'il faut en faire

1. Article du *Parlement*, lundi 17 novembre 1879.

honneur. L'institution des bourses de voyage commence à produire de bons résultats. Quelques-uns de nos jeunes licenciés connaissent assez bien la langue allemande pour séjourner avec fruit dans les Universités étrangères.

D'autre part, les maîtres éminents de l'École normale supérieure tiennent leurs élèves au courant des derniers résultats obtenus par la science française, ou étrangère, et les initient aux meilleures méthodes. Ceux même qui, par un sentiment d'amour-propre national mal entendu, assigneraient volontiers des frontières à la science, sont entraînés malgré eux dans ce mouvement général et irrésistible, et s'enrichissent à leur insu des trésors de la culture universelle.

La création dans nos Facultés d'un assez grand nombre de chaires nouvelles a aussi produit des résultats inattendus. A défaut de professeurs vieillis dans les anciens enseignements, il a bien fallu faire appel à des jeunes gens dont quelques-uns venaient à peine de quitter les bancs de l'École normale. C'est ainsi que, d'une façon indirecte, le personnel enseignant de nos Facultés se trouve quelque peu modifié. On sait que jusqu'à présent l'immense majorité des professeurs de Faculté étaient d'anciens professeurs de lycée. Ce mode de recrutement est

peu rationnel, car les méthodes de l'enseignement supérieur diffèrent essentiellement de celles de l'enseignement secondaire ; il a en outre cet inconvénient de peupler nos Facultés d'hommes déjà fatigués pour la plupart, et d'autant plus disposés à considérer leur chaire comme une retraite, qu'ils ne se sentent ni stimulés par un nombreux auditoire ni aiguillonnés par la concurrence. Aujourd'hui que l'École normale tend de plus en plus à devenir la pépinière de notre haut enseignement, il faudra bien que les anciens secouent leur apathie pour lutter sans trop de désavantage contre leurs jeunes rivaux.

Ne serait-ce pas le moment de tirer parti de ce mouvement des esprits pour introduire enfin les réformes que l'opinion publique réclame depuis si longtemps et dont la réalisation s'est toujours heurtée à l'instabilité gouvernementale et à l'inertie administrative ? A défaut d'un projet radical d'améliorations que le ministère actuel ne semble pas à la veille de nous présenter, il serait facile, sans toucher à l'organisation générale actuelle, d'introduire une foule de réformes, en apparence modestes, mais dont les effets bienfaisants ne tarderaient pas à se faire sentir. Il suffirait pour cela d'encourager l'initiative individuelle et celle des Facultés, par-

tout où elle se produira. Un professeur désire créer *un séminaire,* c'est-à-dire une réunion choisie d'étudiants particulièrement studieux et bien doués qu'il ferait travailler sous ses yeux quelques heures par semaine; il demande pour cette conférence l'aménagement d'une petite pièce, des tables, des armoires, quelques livres ; qu'on lui accorde l'autorisation et les fonds nécessaires! C'est ainsi que naguère M. Fustel de Coulanges, l'éminent professeur de la Sorbonne [1], inaugurait à la Faculté des lettres de Strasbourg, avec l'agrément de M. Duruy, une petite conférence privée. Sur quatre étudiants qui y prirent part, trois occupent une place honorable dans l'Université.

Autre exemple : un jeune docteur ou licencié a fait preuve d'une compétence spéciale dans une des branches de l'enseignement de nos Facultés ; qu'on l'autorise à ouvrir un cours à ses risques et périls, et, à défaut de traitement, à se faire rémunérer par les étudiants.

Voici encore une demande qu'on peut adresser au ministre. On connaît la composition de l'auditoire de nos Facultés des lettres et des sciences : trois ou quatre étudiants noyés dans une foule

1. Aujourd'hui directeur de l'École normale supérieure.

bigarrée de rentiers désœuvrés, de fonctionnaires en retraite, de jeunes filles et de dames. Quel public pour une leçon sérieuse ! Les premiers arrivés, des oisifs pour la plupart, accaparent les bonnes places : quant aux étudiants véritables, qui sortent d'un cours, qui viennent de travailler chez eux ou à la bibliothèque, c'est debout et loin du professeur qu'ils sont réduits à prendre leurs notes. Les professeurs de la Faculté ou l'un d'eux veulent-ils remédier à cet état de choses ; sont-ils las de plier leur enseignement aux convenances d'un auditoire frivole et nomade, dont ils ne connaissent même pas la composition, qu'on les autorise à ouvrir au secrétariat un registre où tous les auditeurs seront tenus d'inscrire leurs noms et qualités. De cette façon, les professeurs connaîtront leur auditoire. Qu'on leur permette aussi de placer immédiatement devant la chaire quelques rangées de tables exclusivement réservées aux étudiants. Et si les salles de cours sont trop petites pour contenir l'auditoire tout entier, eh bien ! les auditeurs non inscrits resteront dehors.

Nous pourrions multiplier ces exemples. On voit combien d'améliorations il serait possible d'introduire peu à peu et sans bruit, à titre d'essai d'abord et par exception, sauf à les confirmer ensuite et à les généraliser.

III

LA RÉORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES FACULTÉS DE LETTRES ET DE SCIENCES

C'est une véritable révolution qui s'opère dans nos Facultés de lettres et de sciences [1]. L'origine de ce mouvement, qui a passé longtemps presque inaperçu du grand public, date de l'arrêté du 5 novembre 1877, c'est-à-dire du jour où l'administration a créé des maîtres de conférences et fondé des bourses auprès des Facultés pour la préparation à la licence. La circulaire ministérielle du 20 mars 1878 a jeté les bases du nouveau système, et celle du 1er octobre 1880 l'a complété et élargi par l'institution des bourses d'agrégation et par une série de mesures utiles au développement des conférences.

Les circulaires que nous venons de citer marquent une évolution historique dans notre enseignement supérieur. Les résultats qu'elles ont produits ont été rapides et considérables, car elles tombaient comme des semences fécondes dans un terrain bien préparé.

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, n° du 15 février 1881.

D'autres tentatives inspirées par le même esprit et dirigées par un ministre éminent n'avaient pas eu autrefois le même succès. Qu'on se reporte au rapport qui précédait la statistique de 1867, et on verra quel regard sagace et profond M. Duruy jetait sur les lacunes et les vices de notre enseignement supérieur. Toute la réforme actuelle, avec ses avantages et ses inconvénients, est en germe dans ce remarquable document. Le ministre a déjà créé l'École des hautes études et il annonce l'intention d'instituer au chef-lieu de chaque Académie des Écoles normales secondaires. Quelques-unes de ces Écoles ont duré et réussi. Mais ces bourses d'enseignement supérieur dont M. Duruy désirait le développement, mais ces maîtres de conférences qu'il voulait associer aux professeurs dans l'enseignement des Écoles normales secondaires, mais ces cours d'érudition dont l'École des hautes études offrait déjà le modèle et qu'il souhaitait voir se généraliser dans nos Facultés, toutes ces réformes, si ingénieuses et si urgentes, restèrent à l'état de simple vœu pendant les dernières années de l'Empire. Il a fallu la grande secousse de 1870 pour ébranler jusque dans ses bases l'enseignement de nos Facultés. L'accroissement énorme de nos budgets scolaires a rendu facile toute cette série de transformations qui, la veille, parais-

saient chimériques et presque irréalisables, et le gouvernement a pu donner aux études supérieures une impulsion qui ne s'arrêtera pas de longtemps.

I

L'UNIVERSITÉ IMPÉRIALE — LES FACULTÉS D'EXAMEN. LES COURS D'AMATEURS

Jetons un regard sur l'organisation de l'enseignement dans nos Facultés, et nous reconnaîtrons que le besoin d'une réforme devenait chaque jour plus impérieux. Tout le monde peut revoir en imagination ces amphithéâtres de nos écoles, ouverts à tous venants et offrant l'aspect des salles de spectacle, les jours de représentations gratuites; ces gradins vermoulus et poudreux où venaient s'entasser, aux cours des professeurs en vogue, une foule bruyante et bigarrée de mondains et de désœuvrés; auditoire bien curieux à observer qui renfermait des personnes de tout âge, de tout sexe et de toute condition, mais où l'on cherchait vainement des étudiants. Lorsque, à une époque récente, l'entrée de la Sorbonne fut ouverte aux femmes, certains auditoires devinrent de véritables salons, des lieux de rendez-vous à la mode. Les jeunes étrangers, venus à Paris pour s'instruire, et habitués à considérer l'Université

comme la maison des étudiants, demeuraient stupéfaits en présence de ce public charmant mais inattendu, et à l'audition d'un enseignement que les maîtres étaient obligés de mettre à la portée de gens du monde et de mesurer aux convenances d'une société de dames et de demoiselles. Les étrangers, d'ailleurs, n'étaient pas les seuls à formuler ces critiques. Tout a été dit, en France, sur la valeur scientifique de ces cours d'apparat, de cet enseignement secondaire déguisé sous le nom d'enseignement supérieur.

Certaines personnes trouveront les couleurs de ce tableau trop poussées au noir, et les maîtres éminents qui n'ont jamais fait défaut dans nos Facultés auraient raison de ne pas se reconnaître dans notre peinture. Mais, toutes réserves faites, il nous paraît impossible de ne pas convenir que pendant longtemps l'enseignement supérieur, tel qu'on le comprend à l'étranger, et notamment dans les pays de langue allemande, n'a pas existé en France. L'éloquence, d'ailleurs, trouvait dans nos chaires de Facultés de brillants représentants, et nulle part les traditions du beau langage n'étaient perdues. Des orateurs, mais pas de maîtres; des auditeurs, mais pas de disciples; voilà qu'elle était la situation de nos Écoles supérieures.

Certes, il serait injuste de faire peser sur des

maîtres, distingués pour la plupart, et dont quelques-uns étaient éminents, la responsabilité d'un état de choses aussi fâcheux. Les progrès qui se sont rapidement accomplis depuis quelques années dans le sens d'un enseignement plus sérieux, plus profond, plus érudit, nous prouvent que les professeurs, mis en face de véritables étudiants, auraient autrement compris leur mission. Dans la plupart des pays étrangers les futurs professeurs de gymnase sont astreints à suivre pendant trois années les cours de l'Université, et cela suffit à assurer un auditoire régulier et sérieux aux Facultés de philosophie, qui, on le sait, comprennent à la fois nos Facultés de lettres et de sciences. En France, rien de semblable ; pas de scolarité obligatoire ; de simples mesures fiscales, sous forme d'inscriptions imposées, en vue des grades, aussi bien aux futurs licenciés ès lettres qu'aux étudiants de la Faculté de droit, en sorte que, dans ce système de leçons faites pour le grand public, l'accès des auditoires était gratuit pour tout le monde, excepté pour les étudiants. Les cours n'étaient pas faits à leur usage, mais c'étaient eux qui les payaient [1].

1. On sait que, depuis la nouvelle loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, les inscriptions sont gratuites dans toutes les Facultés de l'État.

Quand une institution a été faussée à son origine, il est bien rare qu'elle se modifie assez complètement pour corriger le vice de son organisation première. La création de l'Université de France a été beaucoup vantée ; comme institution politique, elle peut se défendre, mais comme institution universitaire et au point de vue des intérêts de la haute culture littéraire ou scientifique, on ne saurait la juger trop sévèrement. Le décret du 17 mars 1808 porte en substance : « Il y aura près de chaque lycée, chef-lieu d'une Académie, une Faculté de lettres composée du professeur des belles-lettres du lycée et de deux autres professeurs ; le proviseur et le censeur pourront leur être adjoints ; les cours seront d'une heure et demie ; une demi-heure au moins devra être consacrée à exercer les élèves. » Le simple énoncé de ces dispositions établit nettement le caractère des nouvelles Facultés ; ce ne sont pas des Écoles de haute érudition, de haute culture scientifique, ce ne sont même pas des Facultés d'enseignement, ce sont des Facultés d'examens. Telle a été la destination d'origine de ces Facultés, et tel est le caractère, qu'avec des modifications plus apparentes que réelles, elles devaient toujours conserver.

Il semble que la notion de l'enseignement supé-

rieur ait été complètement étrangère à la création de ces Facultés. C'est cependant l'époque où Guillaume de Humboldt venait d'organiser l'Université de Berlin et d'y réunir, au prix des plus grands sacrifices, malgré les misères de ces temps d'épreuve, les professeurs les plus éminents des Universités allemandes! Napoléon, qui n'avait pas hésité à relever nos collèges dans leur forme vieillie et surannée, eût été mieux inspiré en rétablissant nos antiques Universités. L'enseignement supérieur a pu s'épanouir à l'aise dans les Universités étrangères, où il trouvait les conditions nécessaires à son développement. Mais il ne devait pas prospérer dans nos Facultés, car elles manquaient de maîtres, d'élèves et, pardessus tout, de liberté.

Il ne peut être question de tracer ici l'histoire de notre enseignement supérieur en France depuis 1808. La Sorbonne a jeté pendant quelque temps un vif éclat; mais ce serait porter un jugement bien superficiel que de conclure d'un fait isolé et passager à la prospérité générale de nos Facultés. Nous avons eu, pendant cette époque, de grands littérateurs, de grands savants; nous n'avons eu que bien rarement de grands professeurs.

II

LES BOURSES ET LES CONFÉRENCES D'AGRÉGATION ET DE LICENCE

Cette étude rétrospective nous oblige à des aveux pénibles pour notre amour-propre national; mais elle fait comprendre l'importance des tentatives qui s'accomplissent, à cette heure, dans nos Facultés. Tout l'effort du nouveau système converge vers ce but : créer un auditoire à nos Facultés de lettres et surtout à nos Facultés de sciences. L'entreprise était si urgente, le but à atteindre si difficile, qu'il faut bien nous montrer indulgents sur le choix des moyens. Cet auditoire, tant désiré, on n'a pas cru pouvoir le trouver ailleurs que parmi les futurs professeurs de collège qui se préparent à la licence ou à l'agrégation. Pour l'attirer et le retenir, on n'a pas voulu recourir au système allemand : exiger trois années au moins de séjour à l'Université pour l'obtention du diplôme professionnel. C'eût été trop demander du premier coup. On a préféré recourir à un moyen détourné : offrir des bourses de 1,200 fr. pendant deux ans aux candidats pour l'examen de licence et pendant deux autres années aux candidats

pour le concours d'agrégation. En même temps, on a nommé des maîtres de conférences, la plupart choisis parmi les docteurs, et par exception parmi les agrégés, pour diriger les conférences de licence et d'agrégation, et aussi pour faire des cours d'érudition à côté des cours réglementaires des professeurs titulaires des Facultés. Chaque Faculté est ainsi devenue ou tend à devenir une École normale en miniature. A Paris, les professeurs titulaires s'occupent plus spécialement des candidats à l'agrégation, tandis que les maîtres de conférences sont surtout chargés des boursiers de licence. Il faut remarquer, d'ailleurs, que cette préparation à la licence n'est pas une chose entièrement nouvelle. Les professeurs faisaient, dans certaines Facultés, à côté de la grande leçon, une leçon complémentaire, sorte de conférence destinée à la licence. Les travaux de cette conférence consistaient surtout en explications de textes. Les auditeurs étaient rares et ne prenaient guère qu'une part passive à ces exercices.

Le nouveau système de préparation se complique par l'obligation imposée aux maîtres des Facultés de corriger par correspondance les devoirs des professeurs de collèges qui se destinent à la licence. Au commencement de l'année scolaire on fait circu-

ler dans les collèges des feuilles portant les noms de tous les fonctionnaires de l'établissement; ils sont tenus de les signer et d'écrire en face de leur nom l'examen auxquels ils se préparent. Ceux qui déclarent ne se destiner à aucun examen doivent regarder leur carrière comme tout à fait limitée. Quant à ceux qui s'inscrivent pour la licence, ils sont astreints à suivre régulièrement la préparation par correspondance. Les sujets de devoirs sont donnés le 1er de chaque mois, autographiés sur une seule feuille; ces devoirs terminés parviennent au recteur le 20, et les professeurs remettent, le dernier jour du mois, une correction générale, également autographiée, avec les copies sommairement annotées. M. Dumont, l'éminent directeur de l'Enseignement supérieur, attache une grande importance à cette régularité dans l'expédition et la correction des devoirs. Il a eu le premier l'occasion, comme recteur à Montpellier, d'expérimenter ce système et d'en constater les heureux résultats.

Le rapide aperçu que nous venons d'esquisser suffit à prouver que nos Facultés ne chôment pas. Correction par correspondance, direction de conférences, participation aux examens de baccalauréat, de licence et de doctorat, il semble qu'il reste peu de temps pour la préparation des cours publics, de ce

qu'on est convenu d'appeler la grande leçon. La charge que l'examen du baccalauréat, à lui seul, impose aux professeurs est très lourde. Il y a des Facultés de lettres dans lesquelles, à certaines années, le chiffre des présences, pour un seul professeur, dépasse 800. Le chiffre de 450 à 500 n'est pas rare, et il n'y a guère d'exemples d'un chiffre inférieur à 370. Pour les Facultés de sciences, il est vrai, le fardeau de l'examen est moins accablant; le nombre des présences peut atteindre 350, mais il oscille en moyenne entre 170 et 260. Et remarquez que ni les examens de licence, ni la lecture et les soutenances de thèses du doctorat ne sont compris dans ces calculs. Il est clair que la création des bourses de licence et la préparation par correspondance vont bientôt accroître le nombre des candidats à la licence [1].

De si pénibles efforts ont-ils au moins abouti à un résultat, et peut-on espérer qu'avec le temps nos Facultés réussiront à se créer un auditoire régulier et sérieux? A côté des boursiers, les maîtres d'études et les maîtres auxiliaires des lycées sont invités à suivre les cours de la Faculté aux heures dont ils

1. Depuis quelque temps des examinateurs, pris en dehors de la Faculté, ont été adjoints aux professeurs dont la tâche est devenue moins lourde (janvier 1882).

Facultés des lettres de province.

	BOURSIERS de licence.	MAITRES répétiteurs et auxiliaires et autres fonctionnaires.	AUDITEURS libres.	TOTAL.
Besançon . . .	4	7	4	15
Bordeaux . . .	12	15	Chiffre inconnu.	27 Plus 3 boursiers d'agrégation.
Caen	6	11	»	17
Clermont . . .	6	5	4	15 Plus 3 boursiers d'agrégation.
Dijon	10	11	9	30
Douai	20	12	9	50 Plus 10 candidats à l'agrégation.
Grenoble. . . .	8	9	3	20
Montpellier . .	12	3	»	15 Plus 5 boursiers d'agrégation.
Nancy.	8	15	7	30
Rennes	5	11	2	18
Toulouse. . . .	10	5	»	15

Facultés des sciences de province.

	BOURSIERS de licence.	MAITRES répétiteurs et auxiliaires et autres fonctionnaires.	ÉTUDIANTS libres.	TOTAL.
Bordeaux . . .	5	6	7	18
Caen	5	4	4	13
Grenoble. . . .	6	13	1	20
Lyon	4	20	14	38
Marseille . . .	10	9	17	36 Plus 2 boursiers d'agrégation.
Nancy.	12	10	20	42 Plus 2 candidats à l'agrégation.
Toulouse. . . .	7	5	8	20 Plus 14 candidats à l'agrégation.

peuvent disposer. Cet ensemble d'auditeurs enregimentés, auquel vient se joindre un nombre plus ou moins considérable d'auditeurs libres, assure dès à présent à nos Facultés un petit public, ainsi que le prouvent les tableaux ci-dessus, dans lesquels ont pu se glisser quelques erreurs de détail, mais dont nous croyons pouvoir, d'une façon générale, garantir l'exactitude.

La Faculté des lettres de Paris compte, cette année, 44 boursiers, 29 pour la licence, 15 pour les diverses agrégations. Les conférences de licence et d'agrégation sont suivies par 60 à 80 auditeurs sérieux (y compris les boursiers).

Le nombre des boursiers de licence à la Faculté des sciences de Paris est de 15 pour les mathématiques, 13 pour les sciences physiques et 7 pour les sciences naturelles; 4 boursiers et 17 professeurs libres ou délégués aux lycées de Paris suivent les conférences d'agrégation; 47 auditeurs sont inscrits aux cours et aux conférences de mathématiques, 33 à 93 aux divers enseignements des sciences physiques et chimiques, 24 à 58 à la zoologie, à la botanique et à la géologie[1].

1. L'auditoire de nos Facultés, grâce aux mesures nouvelles, prend des proportions considérables qui dépassent les prévisions les plus optimistes. Voici quelques détails statistiques sur les con-

Les chiffres que je viens de citer peuvent servir d'exemples; je ne prétends pas qu'ils soient complets, et ils n'impliquent nullement que les Facultés qui ne figurent pas dans notre tableau soient dépourvues d'étudiants. Il n'est question d'ailleurs ici que des étudiants inscrits aux conférences ou aux cours de licence et d'agrégation, et non du public plus ou moins nombreux selon les professeurs, les Facultés ou les branches d'enseignement, qui vient assister à la grande leçon, la seule qui reste acces-

férences de la Faculté des lettres de Paris que j'emprunte à un rapport de M. Zeller, inspecteur-général de l'Enseignement supérieur; ces chiffres sont ceux du semestre 1881-1882.

Inscription aux conférences de licence et d'agrégation

Agrégation de grammaire	46
— de lettres	21
Licence	93
Total pour les lettres	160
Agrégation d'histoire	33
Licence d'histoire	70
Total pour l'histoire	103
Langues étrangères	81
Agrégation de philosophie	11
Licence de philosophie	15
Total pour la philosophie	26

Le chiffre total des inscriptions est donc de 370, soit 330 étudiants (car quelques auditeurs, une quarantaine environ, sont inscrits à deux ordres différents de conférence). L'assiduité, contrôlée à chaque conférence, est très satisfaisante (janvier 1882).

sible au public de passage. Les conférences sont fermées à la foule, ouvertes aux seuls auditeurs inscrits, aux véritables étudiants. Même à quelques-unes des grandes leçons, des bancs plus rapprochés de la chaire du professeur, avec des tables, sont réservés aux étudiants. Cette innovation n'a pas toujours plu aux dames, qui considèrent volontiers ces places comme leur appartenant de droit au nom de la galanterie française; nous espérons que, lorsque l'enseignement supérieur des femmes aura reçu de plus grands développements, on leur fermera des salles d'études où elles ne sont pas à leur place et où elles n'auraient jamais dû entrer.

Nos Facultés sont donc en train de se créer un auditoire ; mais de quelle façon? Les moyens employés pour atteindre ce but sont-ils bons? Ou s'ils sont, sinon les meilleurs, du moins les seuls possibles, faudra-t-il, cet auditoire une fois créé, donner une autre direction à l'enseignement des Facultés?

Les moyens employés ont été, nous l'avons dit, la création de bourses, d'emplois de maîtres de conférences et de tout un système de préparation à la licence. La création de bourses n'a pas besoin d'être justifiée. L'enseignement secondaire manquait de licenciés; les Facultés manquaient d'auditeurs; en offrant, après un examen spécial subi auprès des

Facultés, à un nombre limité de jeunes gens les ressources nécessaires pour se préparer à la licence et à l'agrégation, on a adopté une mesure d'utilité publique. En astreignant les boursiers à suivre régulièrement les cours de la Faculté, l'administration a mis à ses faveurs un prix légitime. Cette surveillance peut paraître trop étroite à quelques-uns et contraire à la liberté du travail, qui est indispensable aux études supérieures ; mais il n'est pas douteux que des ménagements corrigeront dans la pratique les prescriptions un peu minutieuses des règlements administratifs.

L'organisation des bourses d'enseignement supérieur mérite d'être encouragée. Faut-il de même approuver la création des maîtres de conférences? Ici nous nous trouvons en face d'une mesure plus grave qui peut modifier complètement le recrutement du personnel de nos Facultés. De nouveaux maîtres, au nombre de soixante-deux pour les Facultés de lettres et de sciences, donnent l'enseignement à côté des professeurs de nos Facultés ; ils sont les auxiliaires des représentants ordinaires de la branche d'études qu'ils enseignent et sont assez bien placés pour devenir, le cas échéant, leurs successeurs. Dans ce système, l'avancement sur place, dans chaque Faculté, paraît devoir prendre

de plus grandes proportions. Cette situation, en ce qui concerne Paris, peut inspirer aux professeurs de province la crainte de se voir fermer l'accès de la Sorbonne par les maîtres de conférences parisiens. Il y a là sans doute pour les écoles de la capitale une nouvelle force d'attraction.

Quoi qu'il en soit, la création de maîtres de conférences a paru un corollaire du système adopté pour la préparation à la licence. Chose singulière! la même mesure qui prépare de nouveaux licenciés à l'enseignement secondaire lui enlève ses meilleurs maîtres. Ce que l'enseignement secondaire gagne en quantité, il le perd en qualité, ou, plutôt, c'est une capacité moyenne qui se généralise de plus en plus. Il y aura dans les collèges plus de licenciés; il y aura dans les lycées moins d'agrégés distingués. Quant à l'enseignement supérieur, dont il est ici plus spécialement question, il ne peut que gagner à cette innovation, car il se forme à son usage un personnel spécial qui jusqu'à présent lui faisait défaut. Ce n'est plus dans l'élite des professeurs de lycées que se recrutera désormais l'enseignement supérieur, c'est dans le corps des maîtres de conférences.

III

LES MAITRES DE CONFÉRENCES ET LES PRIVAT DOCENTEN

On a comparé les maîtres de conférences aux *privat docenten* des Universités allemandes. Ce rapprochement n'est pas tout à fait exact. Les maîtres de conférences ont un traitement minimum de 3,600 francs qui, avec le temps, montera certainement à 4,000 et 5,000 francs pour la province et à 6,000 francs et plus pour Paris. Les *privat docenten* n'ont pas de traitement. Il est vrai qu'en Prusse, aussi bien qu'en Autriche, le gouvernement incline de plus en plus à allouer à quelques-uns d'entre eux une sorte de rétribution annuelle, mais qui n'atteint pas 2,000 francs et qui, de longtemps, croyons-nous, ne dépassera cette somme. Le *privat docent* vit comme il peut et enseigne à ses risques et périls. Les honoraires qu'il touche des étudiants inscrits à ses cours privés ne lui rapportent guère qu'un millier de francs par an, sauf dans de très grands centres universitaires comme Leipzig ou Berlin. Les professeurs ordinaires, qui, seuls, ont le droit de siéger aux examens, accaparent l'immense majorité des étudiants payants. Le *privat docent* est

donc, matériellement parlant, dans une situation inférieure à celle de nos maîtres de conférences, et, à cet égard, la différence s'élargirait encore si nos maîtres de conférences étaient autorisés à recevoir une rétribution semestrielle de leurs élèves. En revanche, le *privatdocentisme* est ouvert à tous les docteurs, et il n'est pas besoin, pour l'exercer, d'une nomination officielle ; il suffit d'une autorisation de la Faculté, qui ne se refuse guère. Le *privat docent* est, en outre, libre dans son enseignement et il n'est assujetti à aucune conférence particulière; tout au plus est-il tenu d'ouvrir un cours et de ne pas se contenter d'un titre nu, qui, en cas d'inaction totale et persistante, pourrait lui être retiré. Nos maîtres de conférences sont mieux payés, mais ils ont des devoirs à remplir. Ils prennent part aux examens de baccalauréat et prendront sans doute part un jour aux examens de licence. Ce sera pour eux une charge nouvelle, mais qu'ils subiront sans regret, car leur situation dans la Faculté sera ainsi fortifiée en même temps que s'accroîtra leur influence sur le public scolaire. Mais le rôle d'examinateurs n'est que la moindre part de leur travail; ils sont, avant tout, des préparateurs à la licence. Leurs conférences ressemblent souvent à de véritables classes consacrées à la correction de devoirs

et à l'explication de textes. Cette correction est souvent très pénible pour le maître ; plus il a de succès, plus il a d'élèves, plus sa tâche est lourde, et on peut se figurer ce que peut être pour certains maîtres l'obligation de corriger jusqu'à cent thèmes grecs par mois. Si de pareils faits, qui heureusement sont exceptionnels, se généralisaient, il faudrait trouver moyen d'y mettre un terme, car les fonctions de maître de conférences seraient pires que celles du dernier répétiteur de collège.

On nous objectera que dans cette organisation du travail des maîtres de conférences il n'y a pas trace d'enseignement supérieur. Par bonheur, ces conférences pratiques ne sont pas les seules. Il y en a d'autres plus théoriques, qui sont de véritables leçons ou prêtent à des exercices semblables à ceux des séminaires allemands. A cet égard, il règne dans nos Facultés une grande variété. A Paris, pour les conférences d'agrégation d'histoire, de lettres et de grammaire, on a adopté une organisation où collaborent les professeurs de la Faculté, de l'École des hautes études et du Collège de France. Un terrain commun est ainsi constitué pour les professeurs des divers établissements de la capitale, et l'enseignement supérieur s'y trouvera moins fractionné que par le passé. En province

même, on trouve dans certaines Facultés des cours de sanscrit, d'égyptologie, faits par des maîtres de conférences. Il est à souhaiter que les travaux des jeunes professeurs se dirigent de plus en plus dans cette voie. Nous sommes assuré que l'administration le désire et qu'elle ne négligera rien pour favoriser ce résultat. Cette vue si éclairée des besoins de l'enseignement supérieur se fait jour dans les diverses circulaires ministérielles, et notamment dans celle du 1er octobre 1880 ; mais nous n'avions pas besoin des assurances et des engagements que ces circulaires renferment ; il n'a jamais pu nous venir à l'idée que le ministre et son principal collaborateur, M. Dumont, eussent songé à réduire les maîtres de nos Facultés au rôle exclusif de préparateurs aux examens d'enseignement secondaire.

J'ai comparé l'institution de nos maîtres de conférences à celle des *privat docenten ;* il ne sera pas non plus sans intérêt de rechercher si l'enseignement professionnel des conférences qui viennent d'être organisées dans nos Facultés ressemble à celui qui se donne dans les Universités allemandes. On sait en effet que les futurs professeurs de gymnase ne sont admis à passer l'examen unique qui, en Allemagne, correspond à la fois à notre licence et à notre agrégation, qu'après avoir suivi d'une

façon effective, pendant trois ans, les cours d'une Université. A ce point de vue, les Facultés de philosophie allemandes devraient être considérées comme des écoles professionnelles bien plus encore que nos Facultés, où la scolarité n'est pas imposée. Cependant on ne trouve dans ces Facultés aucun enseignement analogue à celui qui se donnera désormais dans nos conférences. A côté du cours public et du cours privé, dans lesquels le professeur a seul la parole et professe véritablement *ex cathedra*, il existe des séminaires consacrés à des exercices d'érudition, où le professeur réunit un petit nombre d'étudiants ou disciples de son choix. Ces exercices ne sont nullement pratiques comme ceux de nos Facultés, mais essentiellement théoriques. Aucun professeur allemand ne consentirait à se faire maître répétiteur, à préparer directement des élèves à un examen. Les séminaires sont destinés à former des érudits, des savants, plutôt que des professeurs. Tout au plus peut-on trouver çà et là, dans les Universités allemandes, quelques conférences de *privat docenten* en quête d'auditeurs, qui présentent quelque analogie avec les nôtres. Si donc certains cours, par la nature ou l'objet spécial de leur enseignement, préparent dans une certaine mesure à l'examen, ce n'est que d'une façon indi-

recte. On enseigne aux futurs professeurs un corps de doctrines, on ne leur apprend pas leur métier.

IV

L'ENSEIGNEMENT DE LA PÉDAGOGIE

Le caractère essentiellement théorique de l'enseignement des Facultés allemandes se révèle d'une façon très curieuse dans les cours de pédagogie. On peut considérer la pédagogie comme un art ou comme une science. C'est comme une science qu'elle s'enseigne dans presque toutes les Universités allemandes. Ce sont presque toujours des philosophes qui la professent au point de vue historique comme un chapitre de l'histoire de la civilisation, et au point de vue théorique comme une section de la psychologie appliquée à l'éducation. Autrefois, chaque professeur de la Faculté faisait à tour de rôle, pour un semestre, le cours de pédagogie. C'était pour lui une occasion de parler de sa branche d'enseignement et de faire part au public des résultats les plus précieux d'une longue expérience scolaire. Il est facile de comprendre quel intérêt vraiment sérieux et pratique pouvaient offrir ces chapitres détachés d'une histoire générale de la méthode,

tracés avec originalité et précision par les maîtres les plus compétents. Aujourd'hui on se perd un peu dans les abstractions et les idées générales.

Le cours de pédagogie est souvent complété par des exercices de séminaire. Dans ces séminaires, que nous avons visités pour la plupart, on fait surtout de la théorie, mais certains professeurs cherchent à faire aussi de la pratique. Le philosophe Herbart avait eu le premier l'idée, au commencement de ce siècle, d'annexer aux cours qu'il professa successivement à Königsberg et à Göttingue, une sorte d'école normale où ses élèves devaient apprendre et pratiquer, sous sa direction, le métier de professeur. Il ne s'agissait pas de correction de devoirs, mais de leçons faites à des enfants de divers âges et de divers tempéraments. Il ne semble pas que sa tentative ait réussi. Elle a été reprise de nos jours par deux disciples d'Herbart, l'un, M. Stoy, professeur honoraire de philosophie et de pédagogie à l'Université d'Iéna, l'autre, M. Ziller, professeur extraordinaire à l'Université de Leipzig. M. Stoy est un homme de talent et de dévouement qui n'est guère secondé que par son fils, privat docent à Iéna. A Leipzig, au contraire, l'enseignement de la pédagogie a plusieurs représentants. M. Masius, le seul professeur *ordinaire*

de pédagogie qui existe, à notre connaissance, en Allemagne; M. Hofmann, professeur de théologie, M. Eckstein, philologue distingué, qui s'occupe exclusivement des méthodes scolaires des gymnases, enseignent la pédagogie à côté de M. Ziller, esprit entier et systématique, mais non pas de la même manière. Ils partagent l'avis des pédagogues les plus compétents, M. Bonitz, conseiller au ministère de l'instruction publique, à Berlin, et M. Lorenz, actuellement recteur de l'Université de Vienne, qui sont absolument contraires au développement exagéré des exercices pratiques dans les séminaires pédagogiques. Ils pensent que les étudiants n'ont pas trop de trois années pour apprendre l'objet même de leur futur enseignement. Avant d'enseigner, il faut savoir. Or, les étudiants des séminaires pratiques perdent un temps précieux à enseigner, non pas même à des élèves de gymnases, — on ne les met que bien rarement à leur disposition, — mais à des enfants d'écoles primaires, les éléments d'une science qu'ils ne possèdent pas à fond, qu'ils savent mal. Dans les séminaires de MM. Masius et Eckstein, aussi à Bâle, au séminaire de M. Siebeck, les étudiants font, il est vrai, quelques leçons, mais la plus grande partie de l'enseignement consiste en exposés théoriques et en dis-

cussions entre étudiants sur des problèmes d'éducation. Par exemple, à une séance de séminaire à laquelle j'assistais, M. Siebeck lisait avec ses élèves un chapitre d'Herbert Spencer. Je n'ai pas eu la bonne fortune d'assister à l'enseignement de M. Willmann, de Prague, dont on dit grand bien. Je dois cependant constater que le système d'Herbart, qui est appliqué avec tant d'ardeur et de conviction par M. Stoy et aussi par M. Ziller, ne donne pas de mauvais résultats, mais ces résultats sont partiels, ce sont des tentatives isolées qui ne profitent qu'à un petit nombre d'étudiants et qui ne survivront guère, nous le craignons, aux maîtres distingués qui en ont pris l'initiative.

Nous sommes tout à fait d'avis d'introduire dans nos Facultés l'enseignement de la pédagogie ; ce ne serait pas faire acte de témérité que d'acclimater chez nous une institution qui prospère dans les Universités de langue allemande et qui existe également en Italie, en Angleterre et aux États-Unis. Le cours que M. Marion a inauguré avec tant de compétence et de talent à l'École normale de Fontenay serait aussi bien placé dans nos Facultés et surtout à l'École normale supérieure, où l'on apprend tout, hormis la science de l'éducation. Mais l'enseignement, tel que je le comprends, ne devrait

pas se faire comme à l'École d'Iéna. La pédagogie devrait être enseignée à la fois comme une science, par un professeur spécial, dans des cours de théorie générale, et comme un art par chaque professeur dans sa conférence particulière. Pour ne parler que de l'enseignement théorique, il nous paraît d'un haut intérêt, tant au point de vue scientifique qu'au point de vue professionnel. N'est-il pas indispensable pour les futurs professeurs de collège de connaître la théorie générale et l'histoire des doctrines d'éducation, ainsi que l'organisation scolaire des différents pays? Ils apprendraient ainsi à réfléchir sur le but et l'objet de l'éducation morale, intellectuelle et physique, sur le rôle particulier des études dans le système éducatif, sur la nature et les méthodes de l'enseignement approprié aux divers âges, sur la valeur absolue et relative des divers exercices de classe, sur les bons et les mauvais résultats des systèmes pratiqués à toutes les époques et chez tous les peuples civilisés. Je ne doute pas que les futurs maîtres ne s'intéressent davantage à leur art à mesure qu'ils le connaîtront mieux. Il va sans dire que, tout en faisant la place la plus large dans ce cours à l'enseignement primaire et secondaire, le professeur ne devra pas négliger la théorie de l'enseignement supérieur. En Allemagne, je ne

connais guère que le cours de M. Paulsen, à Berlin, où cette branche de la pédagogie soit traitée avec ampleur et élévation.

V

LES BIBLIOTHÈQUES ACADÉMIQUES
LES CENTRES UNIVERSITAIRES — LA CORVÉE DES EXAMENS — LA NOUVELLE SORBONNE

Le succès de la réforme qui s'accomplit dans nos Facultés dépendra sans doute en grande partie de nos maîtres, de l'activité et du talent qu'ils déploieront dans l'exercice de leur enseignement; mais il appartient au gouvernement de seconder leurs efforts en laissant libre jeu à leur initiative, en donnant satisfaction à toutes leurs réclamations légitimes. L'enseignement supérieur est encore en tutelle, et les bonnes volontés individuelles se sentent bien faibles dans ce pays, où la centralisation gouvernementale est si forte, où les mots d'ordre en matière d'éducation partent tous d'un ministère et sont exécutés au siège de chaque Académie par des recteurs qui concentrent, dans la sphère de leur action, toute la puissance publique. Il faut d'ailleurs rendre à l'administration cette justice que dans ces

derniers temps elle a mis une certaine bonne grâce à émanciper de plus en plus les professeurs de Facultés, à les inviter à prendre une part plus active à tout ce qui intéresse leur enseignement. Les récentes décisions relatives aux bibliothèques universitaires sont conçues dans cet esprit. Désormais les professeurs seront consultés, feront entendre leurs vœux, et il se créera dans chaque maison académique une véritable bibliothèque universitaire. Toute cette organisation, est-il besoin de le dire? existe depuis longtemps à l'étranger. A Bonn, les choses se passaient, à notre connaissance, de la manière la plus simple et la plus rationnelle. Un registre est déposé à la bibliothèque : chaque professeur y formule par écrit ses *desiderata*, indique les livres qu'il voudrait voir acheter, et le bibliothécaire est tenu de faire mention de l'achat en regard de la demande ou d'expliquer la cause qui a empêché d'y donner suite. Le bibliothécaire n'est pas libre de composer exclusivement le catalogue au gré de ses préférences personnelles.

Les bibliothèques, auxquelles il serait facile d'annexer de véritables cercles académiques, soit particuliers aux professeurs, soit communs aux professeurs et aux étudiants, seraient pour les maîtres des diverses Facultés une excellente occasion de

rapprochement. Ainsi pourraient se resserrer les liens de Faculté à Faculté et se créer peu à peu ces centres universitaires qui existent en Allemagne, en Autriche, en Hollande, en Suisse, en Angleterre, aux États-Unis, en Russie, dans les pays Scandinaves, en Belgique même, partout excepté en France. Un moment, sous le ministère Waddington, le gouvernement avait paru disposé à faire entrer les Facultés de l'État dans le concert européen; depuis, d'autres idées ont prévalu et la réforme semble indéfiniment ajournée. Quant à nous, qui la désirons avec passion, nous ne perdrons aucune occasion de signaler les immenses avantages qu'elle présente sur le système actuel. Aujourd'hui notre tâche est plus modeste. Nous avons voulu appeler l'attention du public étranger et français sur les tentatives considérables qui s'accomplissent dans nos Facultés de lettres et de sciences. Tout s'y transforme, les maîtres et les méthodes. Les Facultés se créent un auditoire, elles enlèvent aux collèges et aux lycées un certain nombre de professeurs pour en faire des boursiers de licence et d'agrégation et des maîtres de conférences, et elles recrutent ainsi un personnel spécial pour les études supérieures. Mais, en revanche, elles sacrifient la plus grande partie de leur enseignement à la pré-

paration des professeurs de collège; les maîtres de conférences qui, sous l'ancienne organisation, eussent été, pour la plupart, des professeurs de lycée, deviennent des préparateurs de licence, ils travaillent à la Faculté comme ils l'eussent fait au lycée pour l'enseignement secondaire, mais en même temps ils peuvent consacrer à l'enseignement supérieur le peu de loisirs qui leur restent. Quant aux professeurs titulaires des Facultés, ils préparent à la licence et surtout à l'agrégation, et quelques-uns d'entre eux prennent même part à la correction par correspondance. Ils ouvrent, plus souvent que par le passé, des cours d'érudition pour cet auditoire spécial que la nouvelle organisation leur assure; mais ils ne renoncent pas à la leçon publique, qui ajoute un lustre mondain, auquel ils tiennent presque tous, à leur renom de savants et de professeurs. On ne peut d'ailleurs s'étonner que la grande leçon conserve ses fidèles, car elle a été longtemps pour certaines Facultés de province un stimulant généreux, un élément de vie dont elles n'auraient pu se passer impunément. Elle restera quelque temps encore l'occupation préférée du petit nombre de professeurs qui regrettent l'ancien train de l'enseignement, qu'effarouche ce commencement de vie qui se manifeste dans les Facultés. Le vieux

temps était pour eux le bon temps; ils aimaient à goûter un doux *farniente,* au sein d'une médiocrité dorée et tranquille, à se délasser, dans les canonicats des Facultés, des fatigues de l'enseignement secondaire. Désormais, on exigera beaucoup d'eux, le professorat supérieur ne sera jamais une retraite, non seulement les examens se multiplieront, mais il faudra même préparer les candidats. Restera-t-il aux professeurs beaucoup de temps pour leurs études personnelles, pour la haute production scientifique? Si l'on pouvait délivrer les Facultés de l'examen du baccalauréat, ce problème serait résolu, il ne serait plus à craindre de voir réduire les Facultés de lettres et de sciences au rôle exclusif d'écoles professionnelles.

Nous applaudissons, quant à nous, aux tentatives actuelles; nous nous réjouissons de voir à l'œuvre ces jeunes maîtres, la fleur et l'espérance de notre haut enseignement; c'est une vie nouvelle qui s'épanouit dans nos Facultés, et comme un rayon de soleil qui dore la coupole de notre vieille Sorbonne. Les beaux jours de la grande Université de Paris seraient-ils revenus? Mais, tandis que nous caressons ce rêve, une réflexion nous trouble et durement nous rappelle au sentiment de la réalité. Tant que le baccalauréat restera ce qu'il est, une épreuve

obligatoire pour tous les jeunes gens d'une culture moyenne, et qu'il ne deviendra pas ce qu'il devrait être, l'examen d'entrée de l'Université; tant que les professeurs des Facultés, asservis à 400 et 500 présences par an, useront leurs meilleures forces dans ce métier pitoyable d'examinateur, nous conserverons de sérieuses inquiétudes sur l'avenir de notre enseignement supérieur.

IV

LE DIXIÈME ANNIVERSAIRE DE L'ÉCOLE LIBRE DES SCIENCES POLITIQUES

Je me souviendrai toujours avec plaisir de la soirée du 28 mai [1]. Nous étions soixante-quinze réunis dans la grande salle des banquets du café Riche pour célébrer le dixième anniversaire de la fondation de l'École libre des sciences politiques. C'était la Société, des élèves qui avait eu la bonne idée d'offrir cette fête au Directeur et aux professeurs de l'École. Les élèves qui avaient répondu à l'appel de la Société, et les maîtres qui presque tous s'étaient rendus à l'invitation, avaient pris place à la même table, mêlés les uns aux autres, et la conversation la plus gaie et la plus cordiale n'a pas cessé d'animer le repas. Quand les verres de champagne ont été remplis, M. Lebon, président de la Société, a fait placer sur la table une magnifique réduction

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, numéro du 15 juin 1881.

en bronze de la statue de la *Jeunesse*, ce chef-d'œuvre de Chapu sculpté pour le monument de Regnault. Il s'est ensuite tourné vers le Directeur en lui offrant ce souvenir de la reconnaissance des élèves, dans une allocution que nous serions heureux de reproduire, car elle exprime en termes excellents la pensée toute patriotique qui a présidé à la fondation de l'École, les services rendus au pays par un enseignement si nouveau et si nécessaire, et la gratitude éternelle des élèves pour leur Directeur et pour leurs Maîtres. M. Émile Boutmy, directeur de l'École, s'est ensuite levé pour répondre. Nous connaissions pour l'avoir lue et entendue bien souvent cette parole, d'un attrait si sympathique, qui nuance toutes les finesses de l'idée et toutes les délicatesses du sentiment, et cette langue, d'un accent si personnel, à la fois claire, souple et vibrante, qui se meut à l'aise dans toutes les sinuosités de la pensée, et, dédaigneuse des vains apprêts du style, n'a d'autre parure que son naturel même et sa distinction. Tel M. Boutmy se révèle dans les moindres occasions, tel il ne pouvait manquer de se montrer dans une fête célébrée surtout à son intention. Il a remercié les élèves de leur magnifique présent, de ce précieux témoignage de leur reconnaissance; il a tenu, comme de raison, à associer

les maîtres de l'École aux honneurs et aux récompenses qu'il venait de recevoir; avec beaucoup d'esprit et d'à-propos, avec un optimisme bienveillant et modeste, il a tracé le parallèle de la jeunesse de 48, celle de son temps, plus enthousiaste sans doute, plus accessible aux belles espérances et aux illusions généreuses, mais plus vague dans ses idées, moins capable d'un effort suivi et bien dirigé, et de la jeunesse d'aujourd'hui, moins sentimentale assurément, moins poétique que sa devancière, mais plus pratique, plus préoccupée de l'utile et du possible, d'ailleurs non moins dévouée, et qui compense, par un savoir positif et solide et par une marche plus méthodique vers un but précis, ce qui lui manque en essor d'imagination. Ce ne sont pas les termes dont s'est servi M. Boutmy, mais nous demandons la permission de traduire ainsi pour notre compte une pensée trop indulgente pour nos contemporains, même avec la pointe d'épigramme qui perce sous le compliment.

M. Levasseur, président de l'Académie des sciences morales et politiques, qui est, avec M. Janet, le doyen des professeurs de l'École, a clos dignement cette série d'allocutions. Au nom des professeurs il a félicité M. Boutmy de l'heureux succès d'une œuvre dont il a montré toutes les difficultés.

Il fallait trouver de l'argent pour une entreprise issue de l'initiative privée, si lente à s'éveiller chez nous; il fallait réunir un corps de professeurs pour un enseignement qui était à créer de toutes pièces; il fallait gagner une clientèle d'étudiants à des études qui ne trouvent leur sanction dans aucun diplôme officiel et ne donnent directement accès à aucune carrière. La persévérance du Directeur, son dévouement, son désintéressement, la foi qui l'animait dans cette tentative patriotique, et j'ajouterais cette rencontre si rare dans la même personne d'un esprit observateur, délié, fécond en ressources, en un mot éminemment pratique, mis au service des vues théoriques les plus élevées, tout cet ensemble d'aptitudes et de hautes qualités morales lui ont permis de triompher de bien des obstacles.

M. Levasseur, pressé par le temps, ne pouvait tout dire : les commencements si humbles de l'École, les méthodes si neuves de son enseignement, et ses brillants états de service, plus de douze cents élèves, dont quelques-uns occupent déjà d'importants emplois, formés aux cours de la rue Taranne et de la rue des Saints-Pères; il n'appartenait pas surtout à M. Levasseur de vanter le corps éminent des professeurs, tous dévoués à leur œuvre, tous compétents et unissant à un savoir profond le talent

de vulgarisation le plus rare. M. Boutmy a tracé l'histoire de son École [1] dans quelques pages pleines d'émotion et de verve, et qui resteront comme un témoignage vivant du noble élan qu'a pu imprimer à une réunion d'intelligences d'élite le patriotisme le plus ardent et le plus éclairé.

Je ne citerai aucun passage de cette brochure, ne pouvant tout citer, mais je ne puis résister à la tentation de reproduire ici quelques extraits de la lettre qu'adressait, le 25 février 1871, le futur directeur de l'École des sciences politiques à M. Vinet, bibliothécaire de l'École des Beaux-Arts, et dans laquelle il expose ses idées sur *la création d'une Faculté libre d'enseignement supérieur*. Aujourd'hui que l'École des sciences politiques a fait ses preuves, qu'elle compte annuellement plus de 200 auditeurs [2], dont la moitié environ, — 85 cette année, — sont inscrits pour la totalité des cours, qu'elle prépare avec un succès incontesté à tous les grands services administratifs et financiers, en même temps qu'elle forme une élite d'hommes d'État qui prêteront un jour à la politique intérieure et extérieure de leur pays le

1. *L'École libre des Sciences politiques*, Paris, typographie Chamerot, 1879, 27 pages.

2. Le nombre des élèves est beaucoup plus considérable cette année, 260 environ (janvier 1882).

concours de leur compétence et de leur talent, il n'est pas inutile de rappeler ces quelques lignes dans lesquelles M. Boutmy annonce, au début de son entreprise, le but qu'il poursuit et la méthode qu'il se propose d'inaugurer. Et d'abord à quels besoins répondait l'École?

« Il faut être aveugle pour ne pas voir l'ignorance française derrière la folle déclaration de guerre qui nous a conduits où nous sommes. On dit partout qu'il faut refaire des hommes, c'est-à-dire refaire dans les hommes le culte des choses élevées et le goût des études difficiles. C'est assurément une nécessité pressante, mais auparavant ne faut-il pas créer l'élite qui de proche en proche donnera le ton à toute la nation? Refaire une tête de peuple, tout nous ramène à cela... La Sorbonne et le Collège de France forment des hommes d'un esprit orné, des savants, des causeurs. Mais l'homme instruit, observateur sagace des grands mouvements d'esprit de son siècle, capable de les modérer ou de les seconder, mais le citoyen éclairé, juge compétent des questions politiques, capable de les discuter solidement et de diriger l'opinion, d'où sortent-ils, où est l'École qui les prépare? Les esprits de cette valeur qu'on rencontre çà et là dans le monde se sont faits eux-mêmes, comme ils l'ont pu, par des moyens

qu'ils ont créés de toutes pièces. Ils sont les dons du hasard et le hasard ne les prodigue pas. Cette classe moyenne de l'intelligence, qui est la force et le lien d'une société, manque presque complètement en France. »

Il faut donc créer une École, une Université des sciences d'État. Quelle sera sa méthode? M. Boutmy la définit en ces termes :

« Le tour historique et critique de l'enseignement sera particulièrement utile en politique. On tombe toujours du côté où l'on penche. Nous avons le goût des généralités dans toutes les sciences, mais nous ne les avons jamais plus prodiguées qu'en matière d'organisation sociale. On appelle cela « les principes ». Je pense beaucoup de bien des principes, mais il me semble qu'en ce genre tout est dit, et c'est une toute autre chose que je voudrais voir enseigner. Que ces grandes généralités soient vraies en gros, nul ne le conteste, mais l'expérience seule fixe la limite précise où elles cessent d'être pratiquement exactes. Je parle ici, vous m'entendez sans peine, de la haute et vaste expérience qui dresse sans hâte ses tables d'observation, tient compte de tous les éléments, saisit toutes les analogies et n'omet aucune des corrections que suggère la différence des temps, des lieux et des races. Les cadres

de ce savoir expérimental, voilà ce que l'instruction supérieure doit fournir aux citoyens. Quand tout le monde est avocat et déclame, c'est par des connaissances positives que se distingue l'homme digne de conduire l'opinion. »

Quel beau programme! quelle saine et féconde méthode! Mais comme M. Levasseur avait raison de dire que le principal titre de M. Boutmy est moins d'avoir conçu ce noble et vaste projet, que d'avoir su le réaliser! Les difficultés matérielles qu'il fallait vaincre n'étaient rien au prix des difficultés morales. Ne fallait-il pas avant tout rassurer les pouvoirs publics sur les tendances de la nouvelle École? Et c'est ici que j'admire l'esprit pratique de son Directeur. Au milieu des luttes ardentes des partis, à travers les chocs les plus violents de la politique, alors que les révolutions les plus profondes s'accomplissaient dans les hautes sphères du pouvoir et que la forme même du gouvernement existant semblait menacée, l'enseignement de l'École s'est maintenu dans une sereine impartialité, dans la pure contemplation de la science, grâce au tact merveilleux de son Directeur, aux doctrines sérieuses de ses maîtres, grâce surtout à la méthode dont il vient d'être parlé et qui a été, pour « la nef penchante » sur laquelle M. Boutmy avait embarqué sa fortune,

le gouvernail qui l'a préservée de tous les écueils. Aujourd'hui même, n'est-il pas significatif de voir des journaux, tels que le *Moniteur universel,* le *Temps*, l'*Indépendant*, l'*Intransigeant*, tous ces organes de l'opinion que séparent les divergences les plus profondes, s'accorder pour rendre un même tribut d'éloges à l'École des sciences politiques et à son Directeur, et accompagner de leurs vœux l'anniversaire de cette œuvre patriotique? Ces marques de sympathie doivent être d'autant plus chères à M. Boutmy qu'elles sont un gage de durée et de légitime influence pour la grande École à laquelle il a attaché son nom.

V

LA QUESTION DES CENTRES UNIVERSITAIRES

Avant de se renfermer dans l'étude des matières spéciales qui se rattachent au haut enseignement juridique, la section de droit du groupe parisien n'a pas cru devoir refuser son attention au problème plus général des centres universitaires, qui lui a été soumis par le secrétariat de la Société [1]. En acceptant cette tâche, elle a eu soin de la circonscrire. Il ne pouvait être question, en effet, de fixer dans tous ses détails une organisation complète, dont la minutieuse ordonnance eût réclamé une entente commune sur tous les points et un labeur continu de plusieurs mois. Il a été entendu dès le début qu'on se contenterait de poser quelques principes, susceptibles d'une application immédiate ou pro-

1. Nous croyons devoir reproduire ici un rapport que nous avons rédigé au nom de la section de droit du groupe parisien de la Société d'enseignement supérieur et qui est le résumé des délibérations tenues par cette section, sous la présidence du regretté M. Paul Gide, pendant l'hiver 1879.

chaine; on a même reculé devant l'adoption de certains rouages nouveaux, dont l'emploi eût paru désirable à plusieurs, mais qui n'eussent pu s'établir que sur les débris du mécanisme actuel. C'est dans cet esprit mesuré et prudent qu'ont été prises les décisions dont le présent rapport fera connaître les motifs et l'objet.

I

LE PRINCIPE DES CENTRES UNIVERSITAIRES

Le mot « centre universitaire » a un sens bien défini pour tous ceux qui possèdent quelques notions pédagogiques; toutefois la section a cru bon d'ouvrir le débat par une distinction préalable qui permît, — avant de se concerter sur les détails d'application, — de s'assurer qu'un réel accord pouvait se former sur la question de principe. On s'est demandé d'abord, — en se plaçant au point de vue français et en partant de notre organisation actuelle, — si la juxtaposition des Facultés présentait quelque avantage, se réservant d'examiner, en cas d'affirmative, s'il y avait également utilité à ce que ces Facultés, ainsi juxtaposées, fussent unies entre elles par un lien commun sous le nom d'Université.

La section s'est prononcée à l'unanimité, et après de très courts débats, pour la juxtaposition des Facultés. Ce vote n'aurait eu aucune importance s'il n'avait eu d'autre signification que l'énoncé de cette proposition, d'une évidente banalité, que l'ensemble des Facultés et chacune d'elles avaient quelque chose à gagner à leur réunion dans un même centre de population; en fait, cette sorte de juxtaposition existe en totalité ou en partie sur plusieurs points de notre territoire ; ce que la section a voulu, c'est condamner le système des Facultés isolées. Elle se rend bien compte de l'utilité, de la nécessité pour la préparation aux carrières publiques, de la distribution de l'enseignement entre les diverses Facultés. Mais elle tient à constater que toutes les branches du savoir humain se touchent et se rencontrent comme les rayons d'un cercle convergent au centre des divers points de la circonférence ; qu'il y a des actions et des réactions continues d'une science à l'autre, et que chaque progrès réalisé dans l'une d'elles retentit par contre-coup dans toutes les autres. Ce besoin perpétuel de contact et d'échanges se fait sentir même au point de vue des connaissances professionnelles. Il est indispensable que le juriste connaisse la médecine légale qui s'enseigne à la Faculté de médecine, et que le médecin soit

versé dans les sciences chimiques et naturelles qui se cultivent à la Faculté des sciences. L'enseignement de la philosophie ne peut plus se passer d'une base scientifique, et l'enseignement scientifique doit s'appuyer sur une solide généralisation philosophique; en un mot, s'il est des connaissances propres aux juristes, aux médecins, aux philosophes, qui peuvent s'apprendre au domicile privé de la Faculté, il en est d'autres communes aux uns et aux autres qu'il faut aller chercher dans la maison académique du voisin. Les philosophes, les médecins, les juristes, en vivant isolés et confinés dans leur enseignement professionnel, n'apprennent qu'une partie de ce qu'ils devraient savoir; leurs études demeurent incomplètes, insuffisantes; l'horizon de leur esprit reste borné comme leurs aptitudes et leurs moyens d'action.

Les réflexions qui précèdent s'appliquent aussi bien aux professeurs qu'aux étudiants, et, si l'isolement dont il est question peut être considéré, en fait et dans une certaine mesure, comme un mal nécessaire, il est bon d'avoir conscience que c'est un mal dont les effets doivent être circonscrits et qui, sur plus d'un point, appelle dès à présent, avec quelques chances de succès, un remède prompt et énergique.

Cette première question tranchée, se posait le véritable problème soumis par le secrétariat à la section : celui de l'utilité et de l'opportunité de la création de grands centres d'enseignement, réunissant dans un corps d'Université les membres jusqu'à présent épars des Facultés. La section ne s'était pas prononcée pour la juxtaposition des Facultés sans un secret désir de s'accorder également sur la nécessité des centres universitaires; seulement, quelques membres, sans témoigner contre le principe lui-même,— sauf les divergences d'application, — une hostilité irréconciliable, ne pouvaient se défendre de concevoir quelques doutes, d'éprouver un certain scepticisme à l'égard de la grande institution proposée.

Il semble, disaient-ils, que ce mot d'Université exerce une influence magique sur certains esprits, que l'on s'imagine que d'immenses résultats seront accomplis parce qu'on aura baptisé l'ensemble de nos Facultés d'un nom sonore qui a chez nos voisins une signification et une portée qu'il ne saurait usurper chez nous. En effet, en Allemagne, en Hollande, ailleurs encore, il existe de grandes corporations revêtues de privilèges magnifiques, qui empruntent à l'effet continu de la tradition, à un passé glorieux, à de nobles états de services, un

incontestable prestige; en France, les nouvelles Universités ne rappelleraient aucun souvenir, ne feraient pas partie intégrante de l'histoire nationale. Conquérir les privilèges des corporations, elles n'y pourraient pas songer dans un pays aussi profondément égalitaire que le nôtre; et, en dehors de ces privilèges, quels autres droits pourrait-on leur donner? Et ici revenait cette perpétuelle crainte, cachée sous tous les arguments précédents, de porter atteinte aux droits de l'État, de dépouiller le gouvernement de ses attributs légitimes. En résumé, objectaient les adversaires des Universités, ce que vous demandez, c'est le mot ou la chose; si c'est le mot, l'innovation est puérile; si c'est la chose, elle est dangereuse.

Toutes ces considérations, plutôt indiquées que développées, n'ont pas trouvé crédit auprès de la section; à une très forte majorité, à la presque-unanimité, elle s'est approprié par son vote les arguments des défenseurs du système, auxquels nous donnons maintenant la parole.

Il y a un fait capital, ont-ils dit, et sur lequel on ne peut assez insister : c'est que la France est le seul pays qui n'ait pas d'Universités. L'Allemagne, nul ne l'ignore, en possède; la Hollande aussi, la Belgique, l'Autriche, la Suisse et, sans parler de l'Angle-

terre, la Russie elle-même; enfin tous les pays de l'Europe, sauf la France, — la France d'aujourd'hui, — car la France d'avant 89 avait également ses Universités.

Et, à vrai dire, on peut invoquer en faveur du système universitaire de très sérieuses considérations. Un premier avantage, et peut-être le plus important de tous, serait, — si je puis m'exprimer ainsi, — de dégager la formule de l'enseignement supérieur. Il faut bien le reconnaître, en France, l'enseignement supérieur n'a pas eu jusqu'à présent d'existence propre; quoique profondément distinct des autres degrés d'enseignement par sa nature, son but et ses méthodes, il n'a pas conquis vis-à-vis d'eux sa complète indépendance. L'étudiant et le professeur des Facultés n'ont pas le sentiment de vivre dans une atmosphère commune autre que celle de l'enseignement secondaire.

On objecte que les Universités n'auraient pas les mêmes tendances scientifiques, et qu'on a peine à concevoir ce que peut être l'esprit universitaire. A cela il est facile de répondre que les Facultés auront un même esprit, le libre esprit d'examen, la recherche désintéressée de la vérité. Les tendances qui régneraient à un certain moment dans les Universités ne seraient peut-être pas les mêmes partout;

mais faudrait-il le regretter? Ici dominerait un système philosophique et là s'élèverait une école historique florissante; dans telle Université, une des Facultés, celle de médecine par exemple, tiendrait le haut du pavé; ailleurs l'enseignement se grouperait autour de la Faculté de droit. Chez nous, comme en Allemagne, l'étudiant prendrait l'habitude de faire son tour de France, de voyager d'une Université à l'autre, d'aller entendre ses maîtres de prédilection au centre même de leur enseignement et de leur action. Les Universités seraient autant de foyers de lumière où se concentreraient les rayons épars aujourd'hui dans les innombrables Facultés de province. — Ajoutons, sans insister davantage sur cet ordre d'idées qui appellerait de trop longs développements, qu'on peut invoquer encore d'autres arguments de diverse nature : arguments scientifiques, arguments moraux, arguments matériels. — La science désintéressée trouverait dans la large et libérale organisation d'un centre universitaire une place qui lui est nécessairement refusée ou mesurée dans une Faculté isolée, où l'enseignement professionnel règne en maître absolu et exclusif. — L'enseignement du professeur gagnerait en indépendance et sa profession en dignité; car, — l'exemple de nos voisins nous le montre, — autre chose est de

s'appeler professeur de Faculté ou professeur d'Université. — Les réclamations des Facultés se produiraient avec plus d'autorité par la voix du chef académique et au nom de l'Université; la création ou l'agrandissement des cliniques, laboratoires, bibliothèques, serait rendu plus facile par les libéralités particulières, dont la libre disposition serait laissée à l'Université sous le contrôle de l'État; enfin les villes, désormais intéressées à la prospérité de ces grandes agglomérations scolaires, feraient à la fois de plus grands et de plus persévérants sacrifices.

Pour tous ces motifs, la section se prononce sans hésitation pour la création de grands corps d'Université ; elle réserve la question du nombre, — naturellement restreint, — de ces Universités, et renvoie à une époque ultérieure toute discussion relative au maintien intégral ou à la réduction du chiffre des Facultés de droit existantes.

II

PROJET D'ORGANISATION

Si le plus grand nombre des membres de la section avaient été des partisans décidés de l'organisation universitaire, *comme en Allemagne*, on aurait

pu considérer comme achevée la première partie de nos travaux. Puisqu'il y avait parti pris de ne pas s'attarder dans l'examen des questions secondaires, il aurait suffi, — le principe des centres universitaires une fois admis, — de s'en rapporter pour le surplus au système étranger, sauf les modifications de détail qu'il conviendrait à l'autorité publique d'adopter. Mais telles n'étaient pas les vues de la section. Elle a cru faire œuvre utile en cherchant à acclimater chez nous, par de nombreux tempéraments, les réformes qu'elle se proposait d'introduire, pensant qu'il ne serait pas trop difficile d'adapter à l'état de choses actuel des innovations dont aucune, en somme, ne ferait violence ni à nos mœurs, ni même à nos préjugés académiques.

L'organisation normale d'une Université suppose essentiellement un chef élu (recteur ou chancelier), un conseil universitaire ou sénat chargé de représenter l'Université dans l'exercice de ses principaux droits et prérogatives, et des assemblées de Faculté ayant à leur tête un directeur temporaire ou doyen. La section a successivement reconnu la nécessité de ces divers personnages et assemblées ; elle a réglé leur mode de nomination ou de constitution et déterminé leurs principales attributions.

En ce qui concerne le *chef de la Faculté* ou doyen,

5

il a été décidé qu'il serait choisi parmi les professeurs titulaires de la Faculté et élu par ses collègues. Le système de l'élection du doyen par ses pairs n'a pas été admis sans quelques contestations. On objectait que le gouvernement ne se dessaisirait pas facilement de ses droits en cette matière ; que dans les grandes Facultés, comme la Faculté de droit de Paris et celle de médecine, les fonctions de doyen sont très difficiles et très importantes, et que l'investiture de l'État pourrait seule prêter à cet administrateur le prestige et l'autorité qui lui sont si nécessaires au point de vue du maintien de l'ordre et de la discipline. A ces objections il a été répondu que c'est précisément l'élection qui donnerait au doyen cette autorité et ce prestige ; que d'ailleurs, dans le système universitaire, les fonctions de doyen n'auraient pas la même importance que sous le régime des Facultés isolées.

Le principe de l'élection une fois admis, la section a fixé à trois ans, avec la faculté d'une réélection unique, la durée des fonctions du décanat. Elle n'a pas cru pouvoir s'inspirer de l'exemple des Universités étrangères, où le doyen ne peut rester qu'une année en fonctions, ce qui constitue une sorte de roulement entre les membres ordinaires de la Faculté. Cette idée de roulement en particulier a été

repoussée par certains membres comme pouvant présenter dans des Facultés aussi grandes que celles de Paris les plus graves inconvénients.

La réunion a également décidé en principe, tout en réservant le mode d'exécution, qu'à l'exemple des Universités autrichiennes, les professeurs extraordinaires ou agrégés seraient représentés en une certaine mesure dans l'assemblée des professeurs de la Faculté.

Pour le *chef de l'Université*, comme pour le doyen, la section a admis le principe de l'élection pour une durée de trois ans, avec la faculté d'une réélection unique. Sur ce dernier point, la controverse a été assez vive. Les uns étaient opposés à toute réélection, les autres réclamaient une rééligibilité indéfinie. On alléguait, d'une part, que les fonctions de représentant de l'Université demanderaient des aptitudes spéciales, et qu'il ne fallait pas témérairement se priver des services d'hommes éminents, qui se seraient montrés à la hauteur de ces graves et importantes fonctions. On répliquait, d'autre part, que les savants éminents ne seraient peut-être pas toujours les meilleurs représentants d'une Université ; que les fonctions dont il s'agit seraient la récompense très enviée de services rendus à l'enseignement, d'une vie laborieuse et honorée ; qu'il ne

fallait pas décourager par des choix trop rares de si nobles compétitions, et que, d'ailleurs, une rééligibilité indéfinie était contraire à un système d'élection sainement entendu. Le moyen terme d'une réélection unique a été finalement adopté comme une conciliation de ces points de vue opposés. Il a été entendu que le représentant de l'Université ne serait pas, comme le doyen, définitivement investi par le seul fait de l'élection, mais que ce choix devrait obtenir l'agrément du gouvernement.

Ici se posait la question de savoir si, à l'exemple de l'Allemagne, l'État serait représenté auprès de l'Université par un fonctionnaire spécial uniquement chargé des intérêts de l'enseignement supérieur. L'affirmative trouva au sein de la réunion des partisans résolus qui voulaient, par cette institution, bien marquer que l'enseignement supérieur devait être détaché des autres ordres d'enseignement. Ils invoquaient l'expérience de nos voisins, chez qui le système curatorial fonctionne avec succès et sans amener de conflits. Il est naturel, disaient-ils, qu'à côté du recteur, organe de l'Université, il y ait un fonctionnaire, représentant du ministre, choisi en dehors du personnel enseignant et occupant une situation considérable au point de vue du traitement, du rang et de l'influence que donne une haute com-

pétence spéciale. Mais la majorité a pensé qu'il fallait éviter un dualisme dangereux, et surtout que l'adoption d'un rouage nouveau créerait un obstacle de plus à l'établissement du système universitaire; que cette innovation, à laquelle les esprits ne sont pas suffisamment préparés, aurait l'inconvénient de rompre complètement avec nos usages académiques; que d'ailleurs le recrutement de ces fonctionnaires serait très difficile; qu'il était donc préférable de laisser aux *recteurs d'académie* les fonctions remplies par les curateurs auprès des Universités allemandes. La section a été d'avis de conserver au représentant de l'État le nom de recteur et de donner au chef de l'Université le titre de chancelier.

En ce qui concerne le mode d'élection du *conseil universitaire,* l'entente n'a pas été longue à s'établir. Il a été décidé que le conseil serait composé : 1° du chancelier; 2° du prochancelier ou chancelier sortant; 3° des doyens; 4° de deux délégués élus par l'assemblée de chacune des Facultés; que ce conseil serait élu pour six ans et renouvelable par moitié tous les trois ans. Parmi les attributions à conférer au nouveau conseil, il a été question de comprendre le choix du chancelier ou représentant de l'Université, mais on a fait remarquer qu'il valait mieux confier cette élection à l'assemblée générale des professeurs de Fa-

culté ; qu'il serait à craindre, dans le système opposé, que les membres du conseil ne fussent élus avec une sorte de mandat impératif de choisir tel ou tel chancelier, et que, dans tous les cas, il serait fâcheux qu'on tînt compte de cette éventualité lors du choix des conseillers universitaires, au grand détriment de la liberté des élections et de l'indépendance des élus. Cette objection a paru assez forte pour diviser la réunion en deux fractions égales, sans qu'il fût possible, après deux tours de scrutin, de réunir la majorité en faveur de l'une ou de l'autre opinion. La question du mode d'élection du chancelier reste donc pendante.

En revanche, la section a été unanime pour confier au chancelier et au conseil universitaire la solution des cas de scolarité, réserve faite des équivalences, et l'exercice de la discipline académique, sauf les peines irrévocables, telle que l'exclusion d'un étudiant de toutes les Universités, la révocation des professeurs, etc. En ce qui concerne la discipline, la section a décidé d'adopter, à titre d'indication, la formule suivante : Le conseil universitaire exercera, en matière de discipline, les attributions qui appartiennent actuellement au conseil académique.

Sans prétendre épuiser la liste des prérogatives que le nouveau système devra entraîner au profit des

Universités, la section a tenu cependant à mentionner le droit de recevoir des dons et legs, conformément aux lois générales du pays; il a paru également d'une haute importance, pour stimuler les libéralités des particuliers, que le droit de gérer ces dons et legs et d'en régler l'usage fût expressément réservé à l'Université et aux Facultés. Dans un même ordre d'idées, on s'est entendu en principe sur l'utilité de procurer aux nouveaux centres d'enseignement le bénéfice d'une certaine autonomie financière. A cette fin, il a paru recommandable d'ouvrir annuellement à la libre disposition des Universités un crédit en rapport avec l'importance de leurs recettes scolaires.

Enfin, la section a voulu s'expliquer sur une autre des attributions de l'Université, et plus spécialement des Facultés, celle de la fixation et de la réglementation du programme des cours. Mais elle a dû reconnaître, dès le début de la discussion, que la question des programmes de cours était intimement liée à celle des programmes d'examen, qui sera ultérieurement l'objet d'une étude approfondie. Elle se contente donc d'émettre le vœu que les professeurs conservent, dans la distribution des matières de leurs cours, toute la liberté compatible avec le programme général des examens, qui devra être fixé par l'État

d'une manière uniforme pour toute la France. Les cours spéciaux et complémentaires dont il faut souhaiter l'acclimatation dans nos Universités se trouveront naturellement, au point de vue de la liberté de l'enseignement, dans des conditions particulièrement favorables. A titre d'indication provisoire de ces idées, la section adopte la rédaction suivante : Les programmes des cours seront proposés par les professeurs et arrêtés par les Facultés sous le contrôle de l'Université et conformément aux programmes d'examen établis par l'État.

Il nous reste à parler d'une dernière et importante attribution des Facultés, la nomination des professeurs. Dans presque toutes les Universités étrangères, la présentation appartient aux professeurs ordinaires de la Faculté. Il y a là une question de principe qu'il n'est guère possible de contester. Mais c'est sur le mode même de nomination que des divergences graves devaient se produire dans le sein de la section. Le système du concours a été très énergiquement et très éloquemment soutenu et a fini par l'emporter à une faible majorité. Les défenseurs du concours étaient surtout frappés des inconvénients d'un mode de nomination qui laisserait la porte ouverte à l'arbitraire gouvernemental. Sans vouloir rétablir l'ancien concours, ils deman-

dent que le candidat fasse la preuve qu'il est apte à occuper une chaire, à professer, à parler en public, le jury devant du reste tenir compte des services et des travaux antérieurs des candidats. Le concours est, à leur avis, le système le plus libéral, le plus égalitaire, le seul qui ouvre largement l'accès de l'enseignement aux hommes jeunes et dans la fleur du talent, qui, en un mot, permette de donner une chaire au docteur le plus digne de l'occuper. Aujourd'hui les professeurs et les agrégés de province se trouvent dans une situation d'infériorité réelle vis-à-vis de leurs collègues de la Faculté où une chaire est vacante. Le concours leur offrira le moyen de se faire connaître. Avec le système de la libre concurrence, on ne verra plus le scandale d'un candidat évincé à plusieurs reprises sous le régime des épreuves publiques, et présenté en première ligne par les professeurs de la Faculté après la suppression du concours.

Ces arguments ont triomphé des adversaires du concours, qui voyaient dans cette institution un obstacle au recrutement des spécialités et à la compétition d'hommes éminents, peu disposés à compromettre une réputation acquise dans une lutte inégale contre des jeunes gens moins savants, moins recommandables par leurs services, mais plus auda-

cieux, et mieux préparés à des tournois oratoires dont le succès dépend en partie d'une sorte de gymnastique intellectuelle, d'exercices quasi mécaniques de mémoire et d'exposition, en un mot, d'un dressage tout spécial sous la direction de maîtres trop habiles.

Toutefois la section, touchée dans une certaine mesure par ces dernières considérations, et dans l'intérêt même du principe adopté, reconnut nécessaire d'établir deux restrictions importantes : premièrement, on décida que dans des cas exceptionnels, en présence d'un écrivain éminent ou d'un spécialiste particulièrement distingué, la Faculté, d'accord avec le conseil universitaire, pourrait proposer au ministre d'agréer son candidat sans épreuves publiques et sans concours; secondement, on résolut de donner au concours un caractère de spécialisation bien tranché, et dans cette pensée on adopta une rédaction impliquant que les épreuves consisteraient en leçons portant *principalement* sur l'objet de la chaire mise au concours; et *accessoirement* sur les matières générales du droit. Par ce mot « leçons » on entendait marquer qu'il était nécessaire, pour ne pas décourager les candidats, d'empêcher que les épreuves, soit par leur nature, soit par leur multiplicité, prêtassent au concours le caractère d'un vé-

ritable examen. On le voit d'ailleurs, la section n'a pas cru devoir accentuer le caractère spécial du concours jusqu'à supprimer entièrement les épreuves sur les principes généraux du droit, ni même jusqu'à dispenser, comme un de nos collègues le proposait, les agrégés, membres de l'Institut, etc., de ces épreuves générales.

Avant d'adopter le principe du concours pour la nomination des professeurs, la section avait résolu de maintenir le concours d'agrégation, tout en faisant ses réserves sur les défectuosités évidentes de l'organisation actuelle. La section, s'inspirant surtout des travaux publiés dans le premier Bulletin de la Société, n'a pas pensé que le *privatdocentisme* produisît, dans les Facultés de droit d'Autriche ou d'Allemagne, des résultats assez incontestables pour lui sacrifier une institution qui, malgré les défauts signalés et le discrédit qui aux yeux de certaines personnes s'attache à toute espèce de concours, a rendu dans le passé et est sans doute appelée à rendre dans l'avenir de réels services.

Avec la question de la nomination des professeurs, la section avait épuisé la première partie de son ordre du jour. La petite Société universitaire se trouvait constituée, avec son chef, ses magistrats, ses assemblées, son peuple de travailleurs, ses finan-

ces et sa police ; en un mot, avec toutes les conditions de moralité et de bien-être qui font les républiques des lettres libres et prospères.

En résumé, la section de droit émet le vœu :

Que les diverses Facultés soient juxtaposées dans un même centre de population et réunies par un lien commun sous le nom d'Université.

L'organisation normale d'une Université comporte :

1° Un chef élu ou chancelier ;

2° Des assemblées de Faculté ayant à leur tête un doyen élu ;

3° Un conseil universitaire, également élu, chargé de représenter l'Université dans l'exercice de ses principales attributions.

Le chancelier sera élu pour trois ans (par l'assemblée générale des professeurs de l'Université ou par le conseil universitaire). Il sera rééligible, mais une fois seulement. Le candidat choisi devra être agréé par le chef de l'État.

Le gouvernement sera représenté auprès des Universités par le recteur d'académie.

Le doyen sera élu pour trois ans parmi les membres ordinaires de la Faculté, et choisi par ses

collègues. Il sera rééligible, mais une fois seulement.

Les professeurs extraordinaires ou agrégés devront être représentés dans une certaine mesure dans l'assemblée des professeurs de la Faculté.

Le conseil universitaire se compose : 1° du chancelier; 2° du prochancelier; 3° des doyens; 4° de deux délégués élus par chacune des assemblées de Faculté.

Le conseil est élu pour six ans et renouvelable par moitié tous les trois ans.

En matière de discipline, le conseil exercera les attributions qui appartiennent actuellement au conseil académique.

Le conseil sera également juge des questions de scolarité, réserve faite des équivalences.

L'Université et les Facultés auront le droit de recevoir des dons et legs, conformément aux lois ; de gérer ces biens, donnés ou légués ainsi que les fonds qui pourraient être mis annuellement par l'État à la disposition de l'Université, et d'en régler l'usage.

Les programmes des cours sont proposés par les professeurs et arrêtés par les Facultés, sous le contrôle de l'Université et conformément aux programmes d'examen établis par l'État.

Le concours d'agrégation de droit est maintenu, réserve faite des changements qu'il convient d'apporter à son organisation actuelle.

Les professeurs dans les Facultés de droit sont nommés au concours. Le concours consistera en leçons qui porteront principalement sur l'objet de la chaire, et accessoirement sur les matières générales du droit.

Dans certains cas, la Faculté, d'accord avec le conseil universitaire, pourra proposer au ministre d'agréer un candidat, sans qu'il y ait lieu à concours.

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

I

LA LIBERTÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

La réforme de notre enseignement secondaire est, paraît-il, chose décidée [1]. Un discours prononcé, il y a quelques semaines, par M. Zevort, à l'occasion de l'inauguration du lycée de Bayonne, ne laisse aucun doute à cet égard. Cet évènement d'ailleurs n'a rien d'inattendu. Il confirme les prévisions que faisaient naître les récentes visites de M. Jules Ferry, soit à l'École Monge, soit à l'École alsacienne. Le ministre, avant d'arrêter son plan de réformes, avait voulu comparer l'enseignement des établissements libres les plus renommés à celui des lycées de l'État. Les méthodes officielles ne pouvaient guère résister à une pareille épreuve. L'administration, responsable de la direction et des progrès de notre éducation

1. Article du *Parlement*, samedi 10 janvier 1880.

publique, a dû reconnaître la nécessité de sérieuses réformes.

Les promesses que M. le directeur de l'enseignement secondaire a bien voulu nous faire, au nom du ministre, peuvent se résumer dans ces trois propositions : Le programme des études sera allégé; l'air et la lumière seront moins mesurés que par le passé dans nos édifices scolaires, l'institution des bourses recevra de nouveaux développements. Rajeunir certaines méthodes, faire la toilette de quelques lycées, ouvrir avec une générosité plus grande à l'élite des classes laborieuses l'accès de l'enseignement moyen, voilà en quoi consisteront les réformes annoncées[1]. On supprimera sans doute le vers latin, peut-être même les thèmes, on diminuera le nombre des compositions et des devoirs; osera-t-on toucher aux discours, au prix d'honneur de rhétorique deux fois séculaire, substituer résolument les exercices de pensée et de style aux exercices oratoires, faire connaître sérieusement à nos écoliers les langues étrangères, l'histoire contemporaine, les principes de la botanique et de la

1. Nous reconnaissons volontiers que nos craintes n'étaient pas toutes fondées, et que les mécomptes du passé nous ont empêché de rendre complète justice aux intentions de l'éminent directeur de l'Enseignement secondaire.

physiologie, vivifier l'étude des mathématiques et de toutes les sciences par la notion de leurs applications pratiques? nous l'ignorons. Le discours de M. Zevort est muet sur toutes ces questions.

Nous nous expliquons cette réserve. Nous comprenons que M. le directeur, d'ailleurs si compétent, n'avait pas qualité pour nous donner des indications trop complètes. Il n'a pas voulu prononcer un discours-ministre, et prendre, dans ces graves questions, des engagements formels au nom du gouvernement; son allocution doit plutôt être considérée comme une indiscrétion autorisée, ou, si l'on veut, comme un ballon d'essai. Et cependant, ce n'est pas sans inquiétude que nous constatons que, dans ces promesses d'améliorations, il n'est pas question du personnel enseignant et d'une façon générale de l'organisation intérieure de nos lycées. Pour nous, c'est par la réforme du provisorat et de l'internat, par l'établissement des réunions mensuelles de professeurs, qu'il faut commencer. A quoi bon corriger les méthodes, réformer les programmes, si l'on n'essaye pas de changer les hommes qui les appliquent? Tous les projets de réforme avorteront s'ils ne s'appuient pas sur des bonnes volontés individuelles, sur une initiative plus large accordée au personnel enseignant. Ce qui manque dans nos

lycées, c'est un corps de professeurs qui ait le sentiment de son indépendance et la conscience de sa responsabilité. Il ne servira de rien de rendre l'instruction plus aimable et le séjour des lycées plus agréable aux élèves, si le professeur, immobile et sans force, comme fasciné par le regard d'une bureaucratie toute-puissante, continue à se désintéresser de son enseignement.

Est-ce à cette apathie, à cette langueur désolante du personnel enseignant de nos écoles que M. Zevort a fait allusion en parlant de vieilles habitudes qu'on ne peut changer en un jour? Les vieilles habitudes, la prudence, la circonspection, nous savons ce que ces mots enfarinés signifient dans la bouche d'Universitaires endurcis; ils ne nous disent rien qui vaille. L'administration, à notre avis, se trompe complètement sur nos dispositions actuelles si elle croit que nous avons peur des réformes. Toute la jeune Université y est préparée; elle les appelle de tous ses vœux. Elle ne craint pas qu'on fasse trop; elle craint plutôt qu'on ne fasse pas assez. Ce serait tromper cruellement son attente, ce serait décourager son dévouement que de lui refuser, dans une République, cette liberté d'action dont jouissent les professeurs de l'enseignement secondaire dans tous les pays monarchiques.

II

LES RÉUNIONS MENSUELLES DES PROFESSEURS

Le *Journal officiel* vient de publier un tableau qui établit une comparaison assez significative entre la rentrée des lycées et des collèges au 1er novembre 1878 et celle du 1er novembre 1879 [1]. D'après cette statistique, la population scolaire s'élève cette année à 83,470 élèves, tant externes qu'internes, ce qui accuse une augmentation de 2,975 élèves sur le chiffre de l'année dernière. Nous nous félicitons de ce résultat : il dénote que l'instruction moyenne, grâce aux sacrifices persévérants dont elle est l'objet, pénètre chaque jour davantage dans les couches les plus profondes de notre société.

Quoi qu'il en soit, le gouvernement doit comprendre que sa responsabilité grandit en même

1. Article du *Parlement,* vendredi 21 novembre 1879.

temps que le chiffre des jeunes gens que les familles confient à ses établissements. Jusqu'à ce jour, il a été fait beaucoup pour les écoles primaires et les Facultés, mais presque rien pour les lycées et les collèges. Nous ne parlons en effet que pour mémoire de quelques circulaires ministérielles qui ont diminué le nombre des compositions, soit des classes de lycée, soit du concours général. On se rappelle ce qui s'est passé au sujet de cette dernière institution. Le ministre avait eu la bonne pensée de provoquer l'avis des professeurs de lycées de province. Cette enquête, sérieusement conduite, nous aurait sans doute fourni des renseignements curieux sur l'état de notre enseignement secondaire. Mais, dès que l'administration s'aperçut qu'elle aboutirait à un vœu unanime en faveur de la suppression totale des concours, elle s'empressa d'y couper court en introduisant d'autorité quelques améliorations qui étaient loin de remédier à tous les abus signalés. Ces consultations officielles rappellent trop souvent l'histoire du sonnet d'Oronte : quand l'administration vous interroge, ce n'est pas votre avis qu'il faut donner, mais le sien.

En somme, rien n'a été fait, et ce qu'il faut faire, ce qu'on demande de toutes parts, ce ne sont pas de simples améliorations, c'est une réforme com-

plète. Il est indispensable qu'un nouvel esprit pénètre dans notre enseignement secondaire. Tous ceux qui ont pu comparer nos lycées et nos collèges aux établissements correspondants des peuples étrangers sont frappés de l'état de stagnation de nos écoles, de l'apathie des corps enseignants, de la routine des méthodes. Malgré l'importance croissante que prennent chaque jour les langues vivantes, les sciences philologiques, historiques et naturelles, nous n'avons même pas réalisé les réformes que Rollin réclamait, au siècle dernier, dans son *Traité des Études*. Il ne nous vient pas à l'idée de nous demander dans quelle mesure l'éducation classique doit faire place à l'éducation scientifique, et l'enseignement des langues mortes à l'enseignement des langues vivantes. D'autre part, nos professeurs semblent en proie à une maladie de langueur, à une sorte de malaise. La cause du mal qui les consume est facile à trouver. Ils ne se sentent pas libres : ils sont dans la position désagréable du héros de Swift, attachés au sol par une foule de liens qui les empêchent de faire le moindre mouvement. Les règlements officiels sont autant de mailles d'un filet qui les enserre de toutes parts. S'il est une vérité d'expérience qui puisse être considérée comme un axiome pédagogique, c'est que l'intérêt que le

professeur prend à son enseignement est en raison directe de la liberté dont il jouit. Or cette liberté est nulle : le professeur se sent dominé de près par le proviseur, de loin par les inspecteurs généraux.

Le proviseur! il est censé s'occuper de tout avec une compétence universelle, et, en réalité, il n'a le temps que de surveiller son internat. D'ailleurs, le plus souvent, il n'entend rien aux questions pédagogiques. Et, de fait, que lui demande l'administration? D'attirer à son établissement beaucoup d'élèves, de remporter beaucoup de nominations au concours général, de faire une concurrence heureuse aux établissements libres. De la marche des études, du niveau moyen de l'enseignement, il n'est nullement question. Aux yeux des inspecteurs généraux, c'est l'affaire de chaque professeur beaucoup plutôt que celle du proviseur. L'étendue du pouvoir de ces hauts fonctionnaires n'a d'égale, au reste, que l'insuffisance de leurs moyens de contrôle. Les inspecteurs sont les yeux et les oreilles du ministre. Architectes, comptables, pédagogues, ils contrôlent à la fois les constructions et le mobilier scolaire, le ménage, l'économat, et l'enseignement des professeurs dans toute la France. Quand ils passent leur revue, le lycée, prévenu à l'avance,

est sous les armes. Dans la cuisine tout reluit, dans le dortoir tout est en ordre; le proviseur est au courant de tout, le censeur a des airs paternels, le professeur a préparé sa leçon. Dans quelques heures l'inspecteur a tout vu et il décidera de tout: l'avancement du personnel est dans ses mains. Voilà ce qu'on appelle chez nous la centralisation.

Le remède à cet état de choses est très simple. Il a été indiqué par M. Jules Simon dans la mémorable circulaire qu'il adressait, le 27 septembre 1872, aux proviseurs de lycée. L'éminent ministre recommandait aux administrateurs de nos collèges de réunir chaque mois les professeurs en assemblée générale. Dans ces assemblées, chaque professeur devait exposer tour à tour la situation matérielle et morale de sa classe et donner son avis sur les réformes à introduire. La réunion, tout en prenant les mesures nécessaires pour assurer l'unité de l'enseignement, devait laisser chacun libre de choisir ses méthodes, ses livres de classe et même de faire son règlement particulier, à la seule condition d'en rendre compte à ses collègues et d'obtenir leur approbation. Cette institution, empruntée à l'Allemagne et à la Suisse, devait avoir pour résultat, comme le remarquait excellemment M. Jules

Simon, de resserrer les liens qui unissent les professeurs, d'augmenter leur influence, leur sécurité, leur dignité.

En recommandant cette institution, nous n'entendons pas, d'ailleurs, nous référer entièrement à la circulaire de M. Jules Simon. Le rescrit ministériel proposait notamment d'établir à côté de l'assemblée générale une sorte de conseil analogue à celui de l'ordre des avocats, soit pour la discipline, soit pour la protection des intérêts collectifs et individuels. Cette assemblée restreinte était sans doute, dans la pensée de M. Jules Simon, une sorte de Conseil des Anciens, qui devait servir de contre-poids à l'assemblée générale, où des éléments plus jeunes exerceraient une action prépondérante.

Ce partage d'attributions, qui est inconnu en Allemagne, nous paraît présenter de graves inconvénients. Il tend à provoquer des conflits de pouvoirs, à éveiller des jalousies et des rancunes, à susciter des brigues et des querelles. Nous croyons qu'il vaudrait mieux, si cela était nécessaire, conserver au proviseur, sauf dans les cas d'une extrême gravité, son pouvoir disciplinaire actuel, et réserver à une assemblée unique des professeurs la solution des questions de programmes, de méthodes et, en général, de tous les problèmes pédagogiques. Ce

qui importe avant tout, c'est que le professeur se sente libre dans son enseignement, et ce résultat ne peut être obtenu que si, dans le sein même des lycées, il n'existe aucun conseil au-dessus de l'assemblée générale des professeurs [1].

1. Un des premiers actes de M. Paul Bert, pendant son court passage au Ministère, a été de rétablir les conférences mensuelles de professeurs avec des attributions tout à fait semblables à celles que nous réclamions dans le *Parlement*.

III

L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE

M. le ministre de l'instruction publique a visité dernièrement l'École normale supérieure [1]. Il désirait se rendre compte des mesures d'aménagement qu'il était nécessaire de prendre pour permettre l'admission à l'École d'un plus grand nombre d'élèves. C'est là, paraît-il, une réforme décidée en principe. Il faut espérer qu'elle sera mise promptement à exécution ; car le recrutement du personnel de l'enseignement secondaire devient chaque jour plus difficile.

Il y a à cet état de choses plusieurs causes dont il était facile de prévoir depuis longtemps les effets, et sur ce point on ne saurait trop accuser l'imprévoyance des administrations précédentes. D'abord, les établissements d'enseignement secondaire se

1. Article du *Parlement,* samedi 5 juin 1880.

développent; le nombre des jeunes gens qui recherchent la moyenne d'instruction générale constatée par le baccalauréat ne cesse d'augmenter. Le baccalauréat est la porte d'entrée de toutes les carrières libérales et administratives; il n'est pas étonnant que, de force ou de gré, les parents s'imposent les sacrifices et imposent à leurs enfants, bien ou mal doués, les travaux nécessaires pour atteindre ce but si envié. Que les bonnes études souffrent de cet encombrement des médiocrités dans les lycées et les collèges, cela n'est pas contestable, et il ne faut pas se dissimuler non plus que ce mal chronique sera impossible à guérir, si l'on ne se décide enfin à ce remède héroïque de la suppression du baccalauréat avec les privilèges monstrueux qu'il confère. En attendant, les lycées se peuplent, et à cette population d'élèves il faut des maîtres.

Un second obstacle au recrutement suffisant du personnel de l'enseignement secondaire est le développement considérable qu'a pris dans ces derniers temps l'enseignement supérieur. Non seulement on crée chaque jour de nouvelles Facultés; mais dans les Facultés, anciennes ou jeunes, on crée de nouvelles chaires. Qu'il y ait pour ces enseignements nouveaux un personnel bien préparé, l'administration ne paraît guère s'en occuper. Elle

crée les chaires pour plaire quelquefois aux députés et aux villes; puis elle cherche des titulaires. Mais où les trouver? On s'adresse aux jeunes gens qui sortent de l'École normale, dont quelques-uns ont passé par l'École d'Athènes ou celle de Rome, et on les nomme d'abord chargés de cours, puis professeurs. Voilà autant de forces perdues pour l'enseignement secondaire.

Nous le répétons, ce sont là des résultats dont les causes sautent aux yeux et que l'administration devait prévoir. Mais pouvait-elle les prévenir? Nous ne le croyons pas; il est tout naturel que les élèves les plus distingués de l'École normale préfèrent un cours de Faculté à une classe de collège, et il vaut mieux aussi que l'administration s'adresse à eux plutôt qu'aux vieux professeurs de l'enseignement secondaire. Mais la pénurie du personnel des lycées tient encore à une autre cause moins connue, quoique très sérieuse, à un véritable abus, dont l'administration, il faut le dire, est seule responsable. Ce sont les congés sans nombre avec diminution de traitement que l'on accorde aux professeurs les plus distingués des lycées, pour leur permettre de faire des voyages, de préparer leurs thèses de doctorat, etc. C'est ainsi que la plaie des suppléances, si sensible déjà dans l'enseignement

des Facultés, s'étend à l'enseignement des principaux lycées de province et de Paris.

Parmi ceux qui sollicitent la faveur de ces congés, dont ils jouissent parfois plusieurs années, on compte un grand nombre d'anciens élèves de l'École normale. Les hautes protections universitaires qu'ils ont pu se créer pendant leur séjour à Paris et à l'École leur permettent de solliciter les autorisations avec la presque-certitude de les obtenir. Il est bon, assurément, qu'un certain nombre de nos jeunes professeurs franchissent nos frontières pour se familiariser avec les méthodes suivies à l'étranger; mais il ne faut pas que les congés obtenus pour ce motif ou pour tout autre soient passés en grande partie à Paris, au détriment de l'enseignement. Nous n'ignorons pas que le nouveau directeur de l'enseignement secondaire essaye de réagir contre cet abus déplorable des congés; mais les hommes passent et les abus renaissent.

On sait combien le journalisme enlève à l'Université de ses jeunes maîtres, et des plus distingués. La presse, sans doute, ne peut accueillir qu'avec plaisir ces brillantes recrues; elle y gagne en éclat et en considération; mais l'Université y perd d'autant plus. L'École normale a été créée pour préparer à l'enseignement des lycées et

des collèges ; et il se trouve qu'aujourd'hui elle est une pépinière de journalistes et de professeurs de Facultés. Il serait curieux de suivre les élèves de l'École normale à leur sortie de la rue d'Ulm et de voir dans quelles carrières ils entrent, nous ne disons pas immédiatement, mais au bout de quelques années. Cette statistique n'est pas difficile à faire ; on pourrait en tirer, croyons-nous, cette conclusion que l'élite des élèves de l'École normale est perdue sinon pour l'Université, du moins pour l'enseignement secondaire.

Le mal que nous venons de signaler est d'autant plus grave que les nouvelles méthodes d'enseignement qu'on est à la veille d'introduire dans les collèges auront besoin, pour être appliquées avec profit, d'un personnel scolaire très intelligent. Si l'administration n'a pas à sa disposition un corps de professeurs pleins d'initiative et de talent, ces réformes, il faut avoir le courage de le dire, n'aboutiront pas. En supprimant la plupart des devoirs, des compositions, en les remplaçant par des exercices oraux plus ou moins laissés à l'initiative du maître, il faut s'attendre à voir le succès de ce nouvel enseignement dépendre désormais moins de la valeur des programmes et des règlements que du mérite des professeurs.

Il est donc indispensable d'assurer à nouveau le recrutement du personnel de l'enseignement secondaire. Nous croyons que le seul moyen d'atteindre ce résultat est de diviser l'École normale en deux sections : l'une qui préparera à l'enseignement secondaire, l'autre qui formera des maîtres de conférences pour l'enseignement supérieur. Cette mesure est d'autant plus opportune qu'il n'existe en France, à parler exactement, aucune espèce d'enseignement créé en vue des futurs professeurs de Faculté. L'École normale s'est longtemps servie de méthodes plutôt propres à l'enseignement secondaire; depuis quelques années, elle incline davantage du côté de l'enseignement supérieur; au fond, c'est une préparation bâtarde qui ne convient bien ni aux futurs professeurs de lycées, ni aux futurs professeurs de Facultés [1].

1. Cette question est assurément très délicate; très difficile à résoudre. La création des bourses et des conférences dans les Facultés des sciences et des lettres aidera-t-elle au recrutement du personnel de l'Enseignement secondaire? C'est ce que l'avenir nous apprendra. D'autre part il serait très fâcheux que les élèves de l'École normale fussent astreints, comme on l'a proposé, à servir pendant un certain nombre d'années, à leur sortie de l'École, dans l'Enseignement secondaire.

IV

LE NOUVEAU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

L'ancien conseil supérieur de l'instruction publique n'avait pas fait grand bruit dans le monde [1]. Le nouveau conseil, celui qui va sortir des élections, ne lui ressemblera guère, au moins sous ce rapport : car il n'est pas né et déjà on en parle. L'Université se réveille et semble comme étonnée du bruit qu'on fait autour d'elle et chez elle. Dans tous les ordres d'enseignement et dans tous les établissements, l'agitation est vive. Facultés, lycées et collèges se préparent aux élections dont la date est fixée au jeudi 15 avril pour la France, et au dimanche 11 avril pour l'Algérie. Le dépouillement des votes aura lieu au ministère de l'instruction publique le lundi 19 avril, et, si un second tour de scrutin est nécessaire, il y sera procédé le jeudi 29 avril.

1. Article du *Parlement*, mercredi 24 mars 1880.

I

LA COMPOSITION DU CONSEIL

On se rappelle la composition du conseil. Deux professeurs élus par le Collège de France, un délégué du Museum, de l'École des Chartes, de l'École des langues orientales, de l'École polytechnique, de l'École des beaux-arts, du Conservatoire des arts et métiers, de l'École centrale des arts et manufactures, de l'Institut agronomique, un professeur de théologie catholique, un professeur de théologie protestante, deux professeurs titulaires des Facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres, et un professeur titulaire des Écoles de pharmacie, deux délégués de l'École normale supérieure, un pour les lettres, l'autre pour les sciences, un délégué de l'École normale d'enseignement spécial; voilà quelle est la part des hautes écoles et de l'enseignement supérieur. Il est à remarquer que les agrégés des Facultés de droit et de médecine, les maîtres de conférences des Facultés des lettres et des sciences, les chargés de cours pourvus du grade de docteur, c'est-à-dire d'une façon générale tous les membres du corps enseignant, prennent part à l'élection. Mais leur choix ne peut se porter que sur un pro-

fesseur titulaire. Pour les écoles, on se montre plus libéral que pour les Facultés, puisqu'on les autorise à choisir pour délégué non pas seulement le directeur, mais un membre quelconque du corps enseignant. Par exemple, à l'École polytechnique, un membre du conseil de perfectionnement, le directeur des études, un examinateur ou un répétiteur peuvent être élus aussi bien que le commandant.

L'enseignement secondaire est représenté par un agrégé en exercice de chacun des ordres d'agrégation, élu par l'ensemble des agrégés du même ordre, qui sont professeurs ou fonctionnaires en exercice dans les lycées, et par deux délégués des collèges communaux, élus, l'un dans l'ordre des lettres, l'autre dans l'ordre des sciences, par les principaux et professeurs qui sont pourvus du grade de licencié et se trouvent en exercice dans les collèges.

Six membres de l'enseignement primaire sont élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'instruction primaire, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, etc. Ce n'est plus une sorte de suffrage universel, comme pour les Facultés et les collèges : c'est un suffrage restreint.

Enfin, le conseil se complète par cinq membres de l'Institut, quatre membres de l'enseignement

libre, nommés par le président de la République sur la proposition du ministre, et par neuf conseillers, nommés par décret présidentiel en conseil des ministres et choisis parmi les directeurs et anciens directeurs du ministère de l'instruction publique, les inspecteurs généraux et anciens inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les inspecteurs et anciens inspecteurs d'académie, les professeurs en exercice et anciens professeurs ou fonctionnaires de l'enseignement public.

Tous les membres du conseil sont nommés pour quatre ans, et leurs pouvoirs peuvent être indéfiniment renouvelés.

II

LES ATTRIBUTIONS DU CONSEIL

Nous venons d'indiquer [1] la composition du futur conseil supérieur de l'instruction publique. Il nous reste à dire quelques mots de la section permanente, des attributions du conseil et de la campagne électorale d'un nouveau genre qui se poursuit en ce moment au sein de l'Université.

Les neuf membres nommés par décret présidentiel et six conseillers que le ministre désigne parmi

1. Article du *Parlement,* mercredi 7 avril 1880.

ceux qui procèdent de l'élection constituent *une section permanente*, chargée de préparer les programmes et règlements qui seront soumis à l'avis du conseil et de donner son avis sur les créations de Facultés, chaires, sur les livres de classe, de bibliothèque et de prix qui doivent être autorisés ou interdits dans les écoles publiques, etc. En outre, en cas de vacance dans une Faculté, la section permanente présente deux candidats concurremment avec la Faculté dans laquelle la vacance se produit.

Parmi les questions sur lesquelles le conseil tout entier est appelé à donner son avis, nous citerons : les programmes, méthodes d'enseignement, modes d'examen, règlements administratifs et disciplinaires relatifs aux écoles publiques et déjà étudiés par la section permanente, et, en général, la surveillance de l'enseignement libre et la juridiction disciplinaire sur l'enseignement public et libre, juridiction qui peut s'étendre jusqu'à la révocation ou l'interdiction du droit d'enseigner.

On voit que le conseil, au point de vue des méthodes et des programmes, n'a qu'un rôle purement consultatif. Il n'a pas le droit de prendre l'initiative d'une proposition pédagogique quelconque. Il dépend du ministère de présenter les réformes et modifications aux règlements existants dans l'ordre

qu'il lui plaît. Cette question est plus importante qu'elle ne paraît au premier abord. Par exemple, dans les améliorations qu'on propose pour l'enseignement secondaire, il est question à la fois des programmes d'études et des examens. L'ordre logique voudrait que le programme des études fût arrêté en premier lieu. Mais supposons que, pour des raisons secondaires de convenance ou d'opportunité, il plaise au ministre de poser d'abord la question des examens, le conseil sera obligé de délibérer, et peut-être contre ses convictions, sur le projet dont il aura été saisi.

Ce n'est pas au hasard que nous avons appelé l'attention sur ce point. Il faut bien le dire, l'administration s'est jusqu'à présent préoccupée exclusivement de la question des examens. C'est en vue de ces examens qu'elle organise l'enseignement dans les Facultés et les collèges. Dans le système actuel, les lycées aussi bien que les écoles de droit ou de lettres sont des écoles préparatoires. Celles-ci mènent à la licence, celles-là au baccalauréat. Rien n'est plus déplorable qu'un pareil système. C'est, à notre avis, la négation même de l'enseignement. Nous n'en parlons aujourd'hui que pour signaler au corps électoral universitaire une question à laquelle il ne paraît pas avoir songé.

Il s'est fondé un *Bulletin de correspondance universitaire*, qui poursuit la réforme de l'enseignement secondaire et qui a pour secrétaire de rédaction M. Burdeau, professeur au lycée Saint-Louis, et pour secrétaire-adjoint M. Lagneau, professeur de philosophie au lycée de Nancy. Le Bulletin, que dirige un comité de six membres, a pour but de mettre en rapport les professeurs de lycées et de collèges, de publier les circulaires des candidats, d'appuyer les candidatures réformistes et de provoquer des scrutins d'essai destinés à prévenir l'éparpillement des votes. Ce Bulletin, dont l'idée première appartient, si nous ne nous trompons, au regretté M. Bersot, était nécessaire pour apporter un peu d'ordre et faciliter une certaine entente dans un scrutin où doivent prendre part 838 agrégés et 525 licenciés dispersés dans toutes les parties de la France. Nous applaudissons à l'idée du Bulletin, d'autant plus que nous sommes partisans décidés des réformes, mais à la condition qu'il ne devienne pas l'instrument d'une coterie destinée à faire triompher les anciens élèves de l'École normale sur les agrégés qui n'ont pas cette origine. Les rédacteurs du Bulletin, nous nous hâtons de le dire, ont protesté d'avance contre une pareille tactique. Ils se défendent également de vouloir favoriser le corps enseignant de Paris

au détriment des professeurs de province, et leurs actes, sur ce point, paraissent conformes aux intentions qu'ils annoncent. Un scrutin d'essai a déjà eu lieu, et, parmi les professeurs qui ont été désignés dans cette épreuve préparatoire, nous trouvons les noms de plusieurs professeurs de province.

La plupart des candidats sont d'avis de renoncer résolument aux compositions latines, vers, narrations, discours, dissertations, « qui prennent aux élèves le meilleur de leur temps et que l'immense majorité d'entre eux font à contre-cœur et sans fruit ». En somme, ce programme reproduit l'esprit et presque les termes de la célèbre circulaire de M. Jules Simon. Diminuer le nombre des devoirs, supprimer la plupart des compositions, faire de l'interprétation orale des textes le pivot de l'enseignement, nous retrouvons cette promesse dans toutes les professions de foi publiées dans le Bulletin. Il est beaucoup question, dans ces circulaires, des programmes d'études et très peu des examens. C'est un point à noter. Nous voudrions, pour les motifs indiqués plus haut, que, tout en restant dans la limite de leurs attributions, les candidats exprimassent formellement le vœu que la question du programme d'études prime toutes les autres, et qu'elle doit se présenter la première à la sollicitude du conseil.

Cette question, en dehors même des examens, n'est assurément pas la seule, et nous avons déjà dit ici, à plusieurs reprises, combien il nous paraissait nécessaire de réformer le régime intérieur de l'internat, l'organisation administrative des collèges, et de délivrer l'Université de ce système de contrôle tyrannique et inefficace qui pèse sur elle si lourdement. Mais à chaque jour sa tâche. Aujourd'hui il doit sortir des élections deux choses : une manifestation générale en faveur de la réforme, et le vœu que cette réforme commence par la modification du programme des études. Il importe que les candidats réformistes triomphent sur toute la ligne, car il ne faut pas se dissimuler qu'une élection imposante est nécessaire pour agir sur les membres du conseil qui, en grande majorité, sont choisis soit par le gouvernement, soit par les hautes écoles. Les représentants élus de l'enseignement secondaire seront en minorité, en faible minôrité, dans le conseil. Leur autorité sera toute morale, et c'cst une raison de plus pour ne pas préférer dans les élections des candidats trop jeunes ou trop ardents à des universitaires plus âgés, moins actifs peut-être, mais plus autorisés et qu'une longue expérience a convaincus de la nécessité de sérieuses et profondes améliorations. La réforme est mûre, et, si l'Université se pro-

nonce dans un sens libéral, sa voix sera entendue ; autrement cette vaste consultation de tous les collèges et lycées de France ne serait qu'une comédie.

III

LES ÉLECTIONS

Nous possédons enfin le résultat complet des élections universitaires, et il nous est possible de les apprécier dans leur ensemble [1]. Disons de suite que le résultat est très satisfaisant et que le succès des partisans de la réforme a dépassé notre attente. En ce qui concerne notamment l'enseignement secondaire, sept représentants des diverses agrégations et les deux délégués des collèges communaux sont des adversaires décidés du système actuel. Seul, M. Lebaigue, qui s'est prononcé pour le *statu quo*, a pu réunir la majorité des agrégés de grammaire, 144 voix contre 120 environ. Les agrégés d'histoire, de philosophie, de mathématiques, de physique et tous les licenciés ont été unanimes dans leur manifestation en faveur de la réforme. Leur

1. Article du *Parlement,* mercredi 5 mai 1880.

choix le plus significatif est celui de M. Marion, professeur de philosophie. A part l'agrégation de grammaire, il n'y a eu lutte que pour les langues vivantes, où M. Huschard, candidat réformiste, a triomphé par 37 voix contre 22, et pour l'agrégation des lettres, où M. Morel a battu par 79 voix contre 67 M. Merlet, qui, sans être un champion obstiné de la routine, ne proposait que de timides et insignifiantes améliorations.

Le succès de la cause si brillamment défendue par le *Bulletin de correspondance universitaire* doit être attribué en partie à l'activité déployée par les candidats réformistes. C'est, du reste, un indice des dispositions libérales qui règnent aujourd'hui dans l'Université que cette attitude effacée qu'ont prise dans la lutte les partisans du *statu quo*. C'est à peine si M. Merlet, qui a cependant réuni une très forte minorité, a posé sa candidature. Quant à M. Lebaigue, il a lutté avec entrain et avec talent, et il a su rallier autour de son drapeau tous ceux qui, dans l'Université, préfèrent les inconvénients de méthodes qu'ils connaissent aux brillantes promesses d'un système nouveau, dont l'application, difficile au début, les ferait sortir de leur quiétude. Toute armée en marche laisse derrière elle des traînards qui rejoignent, comme ils peuvent et en

gémissant, le gros des troupes plus alertes et plus vaillantes.

Nous avons déjà indiqué les réformes qui se retrouvent dans toutes les professions de foi des candidats réformistes. Elles ont trait généralement aux méthodes et aux programmes plutôt qu'à l'organisation même des établissements d'enseignement secondaire. Suppression des compositions latines; réduction du nombre des devoirs; le professeur invité à faire moins écrire l'élève et à le faire parler davantage; des examens de passage où l'élément essentiel d'appréciation serait fourni par la moyenne des notes obtenues pendant l'année; moins d'exercices de mémoire et une plus grande extension donnée à l'explication des auteurs; voilà des revendications que nous lisons dans toutes les circulaires des candidats élus. Quelques-uns nous proposent de retarder de deux ans l'étude des langues mortes, de donner à l'enseignement scientifique une importance plus grande sanctionnée par une épreuve écrite au baccalauréat, d'établir des cours gradués dont les cadres seraient identiques, mais où l'enseignement serait mesuré aux aptitudes, soit de l'élite, soit de la masse des élèves, et, enfin, de ne confier à un professeur que l'enseignement d'une seule langue morte ou vivante.

La réforme de l'enseignement secondaire est à l'ordre du jour; aussi est-ce d'abord des élections des lycées et des collèges que nous avons parlé. Leur signification, on le voit, est très accentuée, et nous espérons qu'elle sera prise en sérieuse considération par les autres membres du conseil supérieur. L'Institut, le Collège de France, le Conservatoire des arts et métiers, l'Institut agronomique, le Muséum, etc., avaient aussi à élire des candidats; mais dans ces choix les questions de personnes ont joué souvent un plus grand rôle que les questions de principe. La plupart des établissements que nous venons de citer ont désigné leurs directeurs, comme il fallait s'y attendre. Nous signalerons les délégués du Collège de France, M. Laboulaye, et M. Berthelot dont il n'est pas besoin de rappeler les vues libérales et la haute compétence, et, parmi les représentants de l'Institut, M. Jules Simon, que l'Académie française, par son suffrage unanime, a appelé à un rôle considérable dans le nouveau conseil supérieur. M. Jules Simon, on le sait, est l'auteur de cette fameuse circulaire sur l'enseignement secondaire qui a eu un si grand retentissement non seulement en France, mais à l'étranger, et qui renferme une apologie éloquente et admirablement lucide de toutes les réformes nécessaires. L'École normale a fait

choix, pour l'ordre des sciences, de M. Sainte-Claire Deville, et, pour l'ordre des lettres, de M. Boissier, esprit très libéral et très conciliant, et qui sera fort écouté dans le conseil. C'est sans doute pour lui faire une place dans cette assemblée que M. Fustel de Coulanges a décliné toute candidature et a préféré devoir sa nomination à la confiance du ministre de l'instruction publique. L'École normale aura ainsi dans le conseil trois représentants au lieu de deux, comme le prévoyait la loi.

Il nous reste à parler des élections des Facultés et de l'enseignement primaire. En ce qui concerne ce dernier enseignement, les électeurs, après avoir manifesté quelque hésitation au premier tour de scrutin (M. Carriot, directeur de l'enseignement primaire à Paris, avait seul réuni la majorité), ont réuni leurs voix sur MM. Brouard, Aubert, Creutzer, Cuissard, qui paraissent acquis à la cause libérale. Dans les Facultés, la lutte, sans être aussi vive que dans les collèges, n'a pas été cependant sans signification. Le représentant des Facultés de théologie protestante n'a été élu qu'après avoir donné d'avance son adhésion aux projets de réforme. Nous ne connaissons pas les opinions pédagogiques de M. Demolombe, dont la haute notoriété s'imposait en quelque sorte au choix des Facultés de droit de

province; mais M. Beudant, le doyen de la Faculté de droit de Paris, est une excellente acquisition pour le conseil. Les Facultés des sciences ont désigné M. Lespiault, qui s'est prononcé hautement pour la création de centres universitaires, et M. Paul Bert, qui naguère écrivait un remarquable rapport concluant dans le même sens, mais qui, nous dit-on, est aujourd'hui plus hésitant sur cette réforme. L'élection de M. Janet par les Facultés des lettres est surtout un hommage personnel rendu à un des vétérans les plus aimés de l'Université. Quant à l'autre élu, M. Ferraz, il demande de sérieuses réformes et la création de centres universitaires provinciaux, tout en étant opposé à la suppression des Facultés isolées.

De toutes les élections relatives à l'enseignement supérieur, la plus importante et la plus significative est celle des Facultés de médecine. MM. Vulpian, doyen de la Faculté de médecine de Paris, et Moitessier, de Montpellier, ont reçu le mandat formel de faire triompher la réforme complète de l'enseignement supérieur. Les délégués des diverses Facultés de médecine ont rédigé un programme qui a été accepté par les candidats et qui se résume comme suit :

1° Prompte organisation de centres universitaires

régionaux établis sur les bases projetées par M. Waddington et, par conséquent, largement dotés, en possession de la personnalité civile, et jouissant de toute l'autonomie compatible avec les droits de l'État et le maintien de l'unité nationale; 2° soustraction des concours d'agrégation à une centralisation funeste autant aux intérêts de la science qu'à ceux des Facultés de province.

C'est aux discussions provoquées par la Société d'enseignement supérieur que nous devons en grande partie ces excellentes élections des Facultés. Nous retrouvons dans les circulaires des candidats réformistes, et notamment dans la délibération des professeurs de médecine, la meilleure conclusion des travaux et de la plupart des rapports qui ont paru dans le bulletin de cette société. Nous ne doutons pas que M. Boutmy, l'homme éminent qui a créé cette société, ne soit appelé par M. Ferry comme un des quatre représentants de l'enseignement libre au sein du conseil supérieur. Sa place y est marquée à côté de celle de M. Jules Simon, de M. Boissier, de M. Laboulaye, de M. Berthelot, et, ajoutons-le, à côté de M. Bréal, une de nos plus hautes autorités pédagogiques et que M. le ministre comprendra, nous n'en doutons pas, parmi les neuf

membres de l'Université dont la loi lui confie la désignation [1].

1. J'avais oublié M. Duruy, qui vient d'être élu par l'Académie des Sciences morales au Conseil supérieur. Le vice-recteur de Paris, M. Gréard, et les directeurs du ministère de l'instruction publique, M. Dumont, M. Buisson, M. Zevort, qui ont si puissamment contribué à la réforme de l'Enseignement, étaient en quelque sorte les conseillers naturels du ministre et ses représentants obligés dans l'assemblée universitaire.

V

LA RÉFORME UNIVERSITAIRE

Je me propose de consacrer cette première causerie à l'étude des réformes qui viennent d'être introduites en France dans l'Enseignement secondaire [1]. D'éminents publicistes, et parmi eux MM. Boissier, Janet, Monod, Marion, ont, dans de récents articles, traité la même question, et j'hésitais à l'aborder à mon tour après de tels maîtres. Ce qui me détermine, c'est moins encore l'importance du sujet qu'un sentiment de déférence envers le public spécial et cosmopolite de notre revue. Il y a, je crois, pour lui, quelque utilité à analyser dans ses détails et à embrasser dans son ensemble cette œuvre considérable dont nous aurons chaque jour à contrôler les résultats. Ces études de pédagogie comparée ne sont pas seulement utiles, elles sont nécessaires à une époque où les mêmes questions d'enseignement sont à l'ordre du jour dans tous les pays civilisés.

1. *Revue internationale de l'Enseignement,* n° du 15 janvier 1881.

I

LES ANCIENS ERREMENTS — LES RÉFORMES RÉCLAMÉES PAR L'OPINION — LES ÉLECTIONS DU CONSEIL SUPÉRIEUR — LE PROJET FERRY

L'histoire de la réforme est trop connue pour qu'il soit nécessaire de la retracer longuement; il nous suffira de rappeler rapidement à la suite de quelles circonstances et dans quel milieu particulier elle s'est produite.

La situation de l'enseignement secondaire en France ne ressemble pas, à beaucoup près, à celle qui se rencontre dans plusieurs grands pays de l'Europe. On sait, en effet, que la loi de 1850 a consacré chez nous la liberté de l'enseignement d'une façon presque illimitée. A la faveur de cette loi, quelques établissements, dirigés par des laïques, et de plus nombreux établissements, dirigés par des congrégations et notamment par les jésuites, s'élevèrent de toutes parts et créèrent à l'État une concurrence redoutable. A vrai dire, les méthodes d'enseignement pratiquées dans les établissements de jésuites et dans les collèges de l'État étaient à peu près les mêmes; c'était le latin et le grec qui

faisaient le fonds de l'enseignement littéraire, avec quelques notions d'histoire et de mathématiques et la teinture d'une langue vivante. Cette situation se prolongea pendant toute la durée du second Empire, et, malgré les efforts de M. Duruy, on ne peut pas dire que de sérieuses modifications aient été introduites dans le plan des études.

Déjà cependant les idées de réforme avaient trouvé d'éloquents interprètes. Il faut citer, parmi les écrivains les plus distingués de cette époque, M. Beaussire, grand partisan de la liberté des études, et M. de Laprade, qui exprimait dans son livre célèbre de l'*Éducation homicide* de belles et généreuses idées, en restant fidèle à la tradition catholique.

En 1870, les évènements qui avaient si cruellement éprouvé le pays, appelèrent de nouveau l'attention publique sur les vices de notre enseignement public. Des publicistes de talent nous firent connaître dans ses détails l'organisation de l'enseignement secondaire en Allemagne, les méthodes pratiquées dans les gymnases pour l'étude des langues et de l'antiquité classiques. M. Bréal, dans son livre intitulé : *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, portait, en sa qualité de philologue, son attention sur l'étude des langues et des méthodes les plus propres à les bien enseigner. M. Boutmy,

en esprit politique et dans un but patriotique, préoccupé de reconstituer à la France une tête de nation, se montrait surtout soucieux de la culture générale de l'élite plutôt que de la masse des élèves de nos lycées. C'est à ce moment que M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, adressa aux proviseurs des lycées de l'État cette fameuse circulaire du 27 septembre 1872, qui contient en germe toute la réforme actuelle et qu'il développa un an plus tard, après sa retraite, dans son livre sur la *Réforme de l'Enseignement secondaire.*

M. Jules Simon portait la main sur le vers latin, il proposait de réduire le nombre des compositions latines. Peut-être la réforme était-elle prématurée, au moins en ce sens que les esprits n'étaient pas préparés à ces nouveautés. Une vive résistance, à laquelle s'associèrent plusieurs membres éminents de l'Université, fit échouer le plan de M. Jules Simon. Cette tentative n'en avait pas moins remué les idées et exercé une influence profonde dont les effets se retrouvent aujourd'hui. Depuis lors, en effet, les choses ont changé, l'Université a pu faire entendre sa voix et montrer qu'elle ne partageait pas les craintes et les scrupules de ses anciens.

M. Jules Simon disait avec raison dans sa circulaire : « Je voudrais, si cela était possible, que

chaque réforme me fût demandée par ceux qui ont passé leur vie à réfléchir sur l'enseignement et à le pratiquer, qu'elle sortît de l'expérience commune, au lieu d'être imposée par une volonté unique. »

M. Jules Ferry, arrivé au pouvoir après les évènements que l'on sait, recueillit cette pensée de son prédécesseur. Son premier acte fut d'associer l'Université, de la façon la plus éclatante, à l'œuvre qu'il projetait. C'est dans cet esprit que furent rédigés les deux projets de réorganisation du conseil supérieur et des conseils académiques, qui furent transformés en loi le 27 février 1880.

La loi nouvelle appelait dans le conseil supérieur, composé de soixante membres, à côté des professeurs des diverses Facultés, du Collège de France, de l'École normale et des hautes Écoles supérieures, des représentants élus par les agrégés des lycées et les licenciés des collèges et même des délégués de l'enseignement primaire; il excluait du conseil les évêques et les représentants des divers cultes, ainsi que les membres du conseil d'État et de la Cour de cassation, qui figuraient dans l'ancienne assemblée.

Un amendement du Sénat appela en outre l'Institut à se faire représenter dans le conseil supérieur par cinq de ses membres.

La loi du 27 février 1880 organisait en même

temps les conseils académiques et y introduisait un élément électif en y donnant accès aux professeurs des Facultés, des lycées et des collèges.

Dans le sein du conseil supérieur, le ministre créait une section permanente de quinze membres choisis par l'administration et chargés tout spécialement du ménage intérieur des collèges de l'État et de la préparation des projets soumis au conseil supérieur.

Les élections furent fixées au mois d'avril 1880. Il était nécessaire d'apporter un peu d'ordre et de faciliter une certaine entente dans un scrutin où devaient prendre part 838 agrégés et 525 licenciés dispersés dans toutes les parties de la France, et c'est dans ce but qu'il se fonda temporairement, à Paris, un Bulletin de correspondance universitaire qui prit en main la cause de la réforme et mit en rapport les professeurs des lycées et des collèges, en publiant les circulaires des candidats, en appuyant les candidatures réformistes et en provoquant des scrutins d'essai destinés à prévenir l'éparpillement des votes.

Le scrutin qui eut lieu le 15 avril, et qui fut suivi le 29 du même mois d'un scrutin complémentaire, fut un triomphe complet pour la cause de la réforme; en ce qui concerne notamment l'enseignement secondaire, sept représentants des diverses agrégations et les deux délégués des collèges communaux se

trouvaient être les adversaires déclarés de l'ancien régime. Seuls les agrégés de grammaire avaient donné une faible majorité, 144 voix contre 120 environ, à un partisan du *statu quo*.

C'est à ce conseil, qui exerce une juridiction suprême sur tous les établissements d'instruction publics et privés, et où l'enseignement libre n'est représenté que par quatre membres nommés par le ministre, c'est à ces États-Généraux de l'Université que M. Jules Ferry apporta, dans le courant de juin, son nouveau plan d'études qui a été rendu définitivement obligatoire par arrêté du 2 août 1880.

Ce plan causa au début une certaine surprise, car il ne proposait pas seulement des changements de méthodes auxquels tout le monde s'attendait, mais aussi une distribution nouvelle des matières de l'enseignement. Non seulement le ministre demandait la suppression du vers latin et de la plupart des compositions latines, non seulement il donnait une plus grande extension aux travaux de classe et à l'explication des textes, mais encore il reculait l'étude du latin de la huitième à la sixième et l'étude du grec de la sixième à la troisième, en réservant les classes élémentaires à l'enseignement de la langue maternelle, d'une langue étrangère et des premiers éléments des sciences.

Cette proposition ne faisait d'ailleurs que reproduire dans son ensemble le système pratiqué dans deux établissements libres de Paris, l'École Monge et l'École Alsacienne. Avant de présenter son projet, le ministre avait visité ces deux écoles, pour s'assurer lui-même du fonctionnement des méthodes nouvelles et de leurs résultats qu'il pouvait comparer à ceux des principaux lycées de Paris.

Le conseil supérieur nomma une commission dite des réformes, composée de quinze membres, qui délibéra sous la présidence de M. Jules Simon et qui soumit à son tour à l'assemblée plénière un projet qui ne différait guère de celui de l'administration qu'en faisant commencer l'étude du grec dès la quatrième et non depuis la troisième comme le proposait le ministre. Le projet de la commission fut adopté par le conseil supérieur à une immense majorité. Nous allons l'exposer avec plus de détails.

II

LE PLAN D'ÉTUDES

Il y a dans l'œuvre ministérielle, approuvée par le conseil supérieur, trois choses à examiner séparé-

ment : 1° la nouvelle distribution des matières de l'enseignement, 2° les programmes spéciaux de chacune de ces matières, 3° les méthodes.

Dans la pensée du ministre, la distribution des matières devait se répartir en trois cycles d'enseignement à la fois reliés et séparés par des examens de passage. La langue française, une langue étrangère et les premières notions des sciences formaient la base de cette construction symétrique, où venaient se superposer, étage par étage, l'étude successive du latin, puis du grec, l'enseignement de la philosophie et la revision des sciences servant en quelque sorte de couronnement à l'édifice scolaire.

En d'autres termes, les dix années d'études des collèges devaient se diviser en trois périodes chacune de trois ans, non compris la philosophie ; la première consacrée spécialement à l'étude de la langue maternelle, la seconde plus particulièrement à l'étude de la langue latine, à laquelle venait s'ajouter dans la troisième période la langue grecque. Les sciences physiques et naturelles, la géographie, le dessin, prenaient dans ces trois périodes une place plus considérable que par le passé, à côté de l'histoire, des sciences mathématiques et des langues étrangères, qui jouaient déjà dans l'ancien programme un rôle presque égal à

celui qu'on leur assignait dans le nouveau. Enfin, par une grave innovation, le projet ministériel interdisait à l'élève de passer d'une période à l'autre, c'est-à-dire de la septième à la sixième et de la quatrième à la troisième sans avoir subi avec succès un examen de passage.

Le conseil supérieur a quelque peu dérangé la symétrie de ce plan, en décidant que l'étude du grec commencerait dès la quatrième.

Pour bien se rendre compte de la distribution nouvelle des matières de l'enseignement, il suffit de consulter le tableau du nombre d'heures consacré par semaine pendant le temps d'études, y compris la philosophie, aux diverses matières de l'enseignement :

Français et philosophie.	57	heures.
Latin.	39	—
Grec.	21	—
Allemand ou anglais.	30	—
Histoire et géographie	36	—
Sciences.	40	—
Dessin.	20	—
TOTAL.	243	heures.

On voit que les langues classiques réunies ne prennent guère que le quart du temps complet d'études,

et, si l'on tient compte de ce fait que la langue maternelle ne s'apprend pas seulement à l'école, mais aussi dans la famille et par toutes sortes d'occasions diverses, il est permis de conclure que l'enseignement du français occupe dans le programme une place de beaucoup supérieure à celle des langues classiques, et de toutes façons plus que suffisante ; de même la langue étrangère, allemand ou anglais, sera étudiée dans les classes presque autant que le latin et plus que le grec; 40 heures pour les sciences, c'est aussi un chiffre considérable. En somme, il faut reconnaître que l'enseignement classique est détrôné, que l'étude de la langue maternelle prend la tête et le premier rang, et qu'après elle les sciences et les langues vivantes occupent une place presque égale à celle des langues classiques. Ce résultat paraîtra encore plus frappant si l'on rapproche de notre programme celui des gymnases allemands, où l'on consacre pendant les neuf années d'études :

20 heures par semaine à l'allemand,
86 heures au latin,
42 heures au grec,
17 heures au français,
38 heures aux sciences,
25 heures à l'histoire et à la géographie.

C'est-à-dire que le latin et le grec réunis occupent dans le programme allemand un peu plus que la moitié des heures de classe.

Le programme autrichien, que nous devons à l'obligeante communication de M. Boutmy, sans être aussi favorable aux langues classiques que le programme allemand, l'est cependant infiniment plus que le plan d'études français :

73 heures sur 190 y sont consacrées aux langues classiques.

45 heures aux sciences,

29 heures à l'histoire et à la géographie,

Et 25 heures seulement à l'allemand.

Si, pour poursuivre cette statistique, nous considérons séparément chaque période, nous pourrons dresser le tableau suivant, qui donnera une idée assez nette de la place qu'occupera désormais aux différentes époques des études chaque matière de l'enseignement :

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT.	PREMIÈRE période.	DEUXIÈME période.	TROISIÈME période.
Français	28	9	12
Latin.	»	26	13
Grec.	»	6	14
Langues vivantes	12	8	9
Histoire et géographie. . . .	12	9	12
Sciences	12	10	9
Dessin	6	6	6
	70	74	75

Ajoutons qu'en philosophie, sur 24 heures de classe :

8 sont consacrées à la philosophie,
9 aux sciences,
3 heures à l'histoire,
1 heure à l'explication des textes classiques,
1 heure aux langues vivantes,
2 heures au dessin.

Le grec, on le voit, se trouve surtout sacrifié dans cette combinaison ; assurément les défenseurs de cette langue ne peuvent que s'associer au cri d'alarme poussé par l'Association pour l'encouragement des études grecques en France. Dans une note que cette Association a adressée au conseil supérieur, elle remarque avec raison que la con-

naissance de la langue grecque est un précieux instrument d'éducation intellectuelle, que cette langue possède des richesses de forme, une souplesse de syntaxe, une puissance de logique, une finesse et une simplicité d'expression qui fortifient l'esprit d'analyse et le sentiment délicat du style ; elle ajoute que, pour que cette étude puisse produire ses fruits, il faut qu'elle soit donnée parallèlement avec celle du latin, et que l'ajourner jusqu'à la troisième ou la quatrième, c'est la condamner irrémédiablement, car les débuts dans une langue sont toujours longs, et ils sembleront à l'élève d'autant plus fastidieux que son goût littéraire sera déjà éveillé par les autres enseignements de la classe. Ces réflexions sont justes pour la langue grecque, comme elles le seraient pour toute autre langue, seulement la question paraît mal posée. Il ne s'agit pas de savoir si on apprendra moins bien le grec qu'il le faudrait, mais si cette étude est assez importante pour occuper une place considérable dans un programme déjà très chargé. J'admire le grec autant que personne, et j'ai applaudi M. Fustel de Coulanges au Congrès de Bruxelles, lorsqu'il répondait à ceux qui demandaient à quoi sert le grec : « Le grec apprend à penser juste et à parler simplement. » Je préfère même le grec au latin, mais, il faut bien le

reconnaître, le grec n'a pas pour notre civilisation européenne la même importance que le latin. Le latin n'a pas été seulement la langue de l'Église romaine toute-puissante, il a été aussi longtemps la langue universelle des savants et même de la politique. Abandonner l'étude du latin, ce serait s'interdire de lire dans l'original les plus grands penseurs des derniers siècles, Bacon, Leibniz, Spinosa et combien d'autres, historiens, critiques et philosophes! A vrai dire, la langue latine a été, jusqu'au commencement de ce siècle, une langue vivante. En peut-on dire autant du grec ? Et d'ailleurs combien d'élèves savaient-ils le grec au sortir du collège, et le temps qu'on y consacrait à l'apprendre n'était-il pas presque toujours du temps perdu ? C'est cette dernière raison, croyons-nous, qui avait créé depuis longtemps dans l'opinion publique un courant contraire à l'étude du grec dans les collèges, et qui a déterminé le ministre et son conseil.

Il faut se résigner à n'apprendre plus du grec que ce qu'il faut pour que ceux qui, plus tard, voudraient l'approfondir, ne soient pas trop arrêtés par l'ignorance des premiers éléments de cette langue.

Il suffira que le plus grand nombre des élèves apprécient dans une certaine mesure le génie de la langue grecque, se familiarisent avec les étymo-

logies utiles à l'étude de notre langue, sauf à lire les chefs-d'œuvre de la littérature grecque dans de bonnes traductions, qui d'ailleurs ne manquent pas. En reculant l'étude du grec, et en lui assignant une place modeste dans l'enseignement des collèges, on a moins fait une innovation qu'on n'a consacré une nécessité de fait déjà ancienne.

III

LES PROGRAMMES

Je ne m'étendrai pas très longuement sur les nouveaux programmes d'instruction.

Le programme de sciences me paraît très bien conçu. A la première période, l'éducation par la vue, quelques exercices de calcul, des notions d'histoire naturelle et des sciences expérimentales.

Dans la seconde période, les premiers éléments de la physique et de la chimie, les premières difficultés des mathématiques, l'arithmétique commerciale, la géométrie pratique et la géométrie plane, un peu de géologie et de botanique.

Dans la troisième période, aux sciences utiles et appliquées succèdent les sciences théoriques, algèbre, géométrie dans l'espace, cosmographie et la

théorie des sciences physiques. Enfin, en philosophie, la revision générale des sciences, avec quelques notions de mécanique, de chimie, d'anatomie et de physiologie animale et végétale, disent les programmes, mais nous ne prenons guère au sérieux cette dernière énonciation.

On le voit, c'est un plan très vaste ; nous n'espérons pas que l'élève l'approfondisse dans toutes ses parties ; il ne fera souvent que l'effleurer, et sans doute il choisira, dans ce musée varié de connaissances, celles qui l'intéresseront le plus et qui répondront le mieux à ses aptitudes naturelles.

Nous ne ferons pas le même éloge du programme d'histoire. Il débute dans la classe préparatoire de neuvième par des biographies d'hommes illustres de tous les temps et de tous les pays ; il se continue, dans la première période, par l'histoire de France, depuis l'origine jusqu'à nos jours.

La seconde période est consacrée tout entière aux peuples de l'Orient, de la Grèce ancienne et de Rome.

Enfin, dans la troisième période, on étudie l'histoire de la France, depuis le ve siècle jusqu'en 1789 ; trois heures par semaine, en philosophie, sont consacrées à l'histoire contemporaine jusqu'à la Constitution de 1875. L'histoire de l'Europe ne figure

dans ce programme que comme une sorte d'annexe de l'histoire de France dans la troisième période.

Nous croyons que c'est lui faire une place insuffisante, et c'est là une omission qu'il est facile de réparer en réduisant à deux ans, dans la seconde période, l'histoire de l'Orient, de la Grèce et de Rome, et en consacrant la troisième année à l'histoire moderne générale. Nous craignons qu'avec le plan actuel on ne connaisse que d'une façon très insuffisante les plus grands évènements de l'histoire moderne, tels que la Renaissance en Italie, la Réforme en Allemagne, la formation de la Constitution anglaise, etc.

De plus, il est assez singulier qu'un programme conçu de façon à permettre à l'élève de quitter au besoin le collège après la quatrième, ne lui offre en sixième, en cinquième et en quatrième aucune notion de l'histoire nationale, qu'il lui est indispensable de connaître, et charge sa mémoire de détails surabondants sur l'histoire des peuples anciens.

Le programme d'histoire a de plus le tort de ne pas cadrer avec le programme de géographie, qui est d'ailleurs excellent.

La géographie des divers pays de l'Europe et de toutes les parties du monde est recommencée par trois fois, à un point de vue toujours plus élevé.

Dans les classes élémentaires, le conseil supérieur a eu raison d'associer, comme le demandait M. Cortambert, la méthode cosmographique et la méthode topographique qui se soutiennent mutuellement.

Il nous reste à dire quelques mots du programme purement littéraire. En ce qui concerne le latin et le grec, les auteurs naturellement restent à peu près les mêmes qu'autrefois. Parmi les Français, La Fontaine continuera à charmer les enfants des classes élémentaires et leurs parents; Boileau reste l'auteur classique des classes de grammaire ; il n'est pas besoin de dire que nos admirables auteurs dramatiques du XVIIe siècle, Bossuet, ses *Oraisons* et quelques passages de son *Histoire universelle*, les *Lettres choisies* de Mme de Sévigné, des *Chapitres* de La Bruyère et le *Charles XII* de Voltaire, sont conservés respectueusement dans le nouveau programme. On y joindra, et c'est là une innovation excellente, à partir de la troisième, des morceaux choisis de prosateurs et de poëtes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, et l'histoire sommaire de notre littérature depuis ses origines. Le programme de seconde comprend nommément parmi les ouvrages à expliquer : *la Chanson de Roland, Joinville* et les *Essais de Montaigne*. Une chose nous frappe, dans le programme des auteurs français comparé au pro-

gramme des ouvrages indiqués pour l'étude des langues étrangères, c'est la timidité dans le choix de nos écrivains du XIX[e], du XVIII[e] et même du XVII[e] siècle. C'est ainsi que, dès la troisième, les professeurs de langues vivantes mettront entre les mains de leurs élèves *Macaulay*, *Dickens,* la *Marie Stuart* de Schiller et *Pierre Schlemihl* de Chamisso ; puis, en seconde, *Hermann et Dorothée, Wallenstein, Macbeth* et un roman de Walter Scott ; en rhétorique, *la Dramaturgie de Hambourg*, *le Tasse* de Gœthe, *la Fiancée de Messine, Henri VIII, Othello* et *Child-Harold ;* en philosophie, enfin, *le Faust* de Gœthe, le *Laocoon* de Lessing, *la Philosophie de l'histoire de l'humanité* de Herder, les *Œuvres esthétiques* de Schiller, la *Liberté* de Stuart Mill, etc. A côté de ces ouvrages si élevés des littératures étrangères, nos livres de classe français ne feront-ils pas piteuse figure ? Faut-il donc, dans un esprit de pruderie exagéré et par une précaution bien inutile, à la veille et presque au lendemain de leur émancipation, n'offrir à nos jeunes gens des classes supérieures que des auteurs tronqués ou expurgés ?

En philosophie, le programme mentionne l'histoire de la philosophie, et dans la théorie de cette science la place d'honneur est réservée non plus aux preuves de l'existence de Dieu, comme autre-

fois, mais à la psychologie ; Descartes, Leibniz, Cicéron, Sénèque, des *Chapitres de la République* de Platon et de *la Morale à Nicomaque* d'Aristote, voilà les principaux auteurs inscrits dans le programme actuel.. On a fait cette concession aux partisans des langues classiques, que les auteurs grecs et latins, parmi ceux que nous venons de citer, seraient expliqués dans l'original. Nous regrettons qu'on n'inscrive pas dans le programme de philosophie l'histoire de la littérature française faite à un point de vue plus élevé que dans les classes précédentes. Le plan d'études de philosophie, que nous approuvons dans son ensemble, prête cependant dans une certaine mesure au double reproche d'être trop surchargé au point de vue scientifique et trop peu varié au point de vue littéraire ; on peut se demander s'il n'y a pas quelque péril à abandonner subitement, après la rhétorique, l'enseignement littéraire pour se cantonner exclusivement dans l'étude des sciences et de la philosophie.

L'enseignement du dessin, auquel on consacre chaque année deux heures par semaine, s'incorpore au programme des études et devient obligatoire pour tous. Le conseil supérieur, qui avait à choisir entre deux systèmes, le dessin d'art et le dessin géométrique et linéaire, s'est prononcé avec quel-

ques tempéraments pour le dernier. Les personnes qui s'intéressent à ces questions savent que les théoriciens de l'art sont divisés en deux camps qui se font une guerre acharnée, et on a pu lire récemment l'intéressante polémique qui s'est élevée entre M. Ravaisson, partisan du dessin d'art, et M. Guillaume, partisan du dessin géométrique comme base de l'éducation artistique. Le dessin, a dit quelque part M. Guillaume, « est dans son essence absolument mathématique ; de même que je ne comprends pas l'antique sans l'anatomie, c'est-à-dire la recherche de la beauté sans celle de la vérité, de même je ne comprends pas le dessin sans les mathématiques qui lui donnent la certitude. » Le conseil supérieur paraît s'être associé à cette théorie, admirablement présentée, mais qui nous semble un peu exclusive.

En terminant ces observations relatives à chacun des programmes, nous ne saurions assez insister sur une idée qui peut s'appliquer à tous également, qu'il s'agisse des sciences, dont le programme est très étendu, ou de l'histoire, pour laquelle le conseil supérieur recommande surtout dans les hautes classes de développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, ou de la géographie qui doit, dans l'intention des réformateurs,

insister sur la situation administrative, économique et politique des différents pays. Pour la réalisation d'un plan d'études aussi vaste, aussi rempli de belles intentions, il est indispensable de posséder de bons livres d'enseignement, de même qu'il sera nécessaire de former une pépinière d'excellents professeurs pour l'application des méthodes dont il nous reste à parler.

IV

LES MÉTHODES

Depuis longtemps nos méthodes sont l'objet de vives critiques chez les publicistes français et étrangers et jusque dans notre personnel universitaire. C'est à l'amélioration des méthodes que visait principalement la circulaire justement vantée de M. Jules Simon. Cette tentative n'avait pas été heureuse, mais elle était restée populaire ; le conseil supérieur de 1880 a réalisé en leur faveur ce que le conseil de 1872 avait refusé de faire. En quoi consistent précisément ces nouvelles méthodes empruntées à l'Allemagne et qui, depuis quelques années, fonctionnent avec avantage à l'École Monge et à l'École Alsacienne ? Pour les mieux compren-

dre, on peut consulter la note publiée par le conseil supérieur en tête du plan d'études; elle peut se résumer ainsi :

Dans les classes élémentaires, apprendre les notions des choses par la vue, et les premiers principes de la langue maternelle par des exercices attrayants de conversation plutôt que par les livres, réduire l'usage de la grammaire au minimum, n'apprendre par cœur que les règles indispensables et aller de l'exemple à la formule et non plus de la formule à l'exemple.

Dans les classes de grammaire et d'humanités, apprendre les langues mortes pour les comprendre et les langues vivantes pour les écrire et les parler, renoncer entièrement à l'exercice des vers latins et ne donner en rhétorique au discours latin qu'une place secondaire, substituer en partie le thème oral au thème écrit et la version sans dictionnaire à l'ancienne version, c'est-à-dire considérer surtout le thème comme un moyen de vérification et la composition latine comme un instrument pour affermir les résultats acquis, donner à l'explication approfondie des textes la plus grande place dans les exercices de la classe et par suite restreindre le nombre des devoirs; enfin, en ce qui concerne la langue française dans les classes supérieures, varier le

genre des compositions et choisir parmi les sujets ceux qui sont le plus propres à entretenir l'habitude de la réflexion en évitant les amplifications stériles.

Nous sommes tout à fait partisan de ces méthodes, dont nous attendons de bons résultats. Si nous avions quelques réserves à faire, ce serait sur la question des devoirs écrits ; je voudrais conserver en dehors des classes, dans la même mesure que par le passé, cet exercice précisément parce qu'il est pénible, parce qu'il oblige l'élève à travailler, à s'appliquer, parce qu'il combat la paresse naturelle de l'esprit comme la gymnastique la paresse du corps ; je voudrais conserver la composition, parce qu'elle est le seul moyen d'apprendre à bien écrire et par suite à bien parler, habitude qui ne s'acquiert pas en un jour, et qui exige, on ne saurait trop le redire, de longues années d'application et une discipline intellectuelle très sévère. J'ai dit composition et non pas discours, car je n'aime guère les amplifications de rhétorique ; je ne prendrai pas la défense du vers latin, dont presque personne ne veut plus et dont on a peut-être exagéré les forfaits, car c'était après tout un exercice exquis pour les esprits d'élite. Qu'on le sacrifie donc pour qu'il n'en soit plus question, et que certains de nos pédagogues ne se croient plus de grands réformateurs pour en

avoir réclamé avec tout le monde la suppression; mais ne perdons pas l'habitude de composer, composons souvent. Ce qui a fait l'impopularité des compositions, c'est l'abus du discours et le mauvais choix des sujets. J'ai connu beaucoup de jeunes gens formés dans les gymnases allemands où l'on ne compose pas beaucoup dans le silence de l'étude, où fleurissent ce qu'on appelle les extemporalia, c'est-à-dire les thèmes oraux et les devoirs dictés en classe, et j'ai pu constater que ces méthodes, que nous allons appliquer en France et qui, dans leur ensemble, me paraissent bonnes, ne produisent pas en Allemagne tous les résultats qu'on en pourrait attendre; le collégien allemand de l'*oberprima* sait mieux le grec que notre lycéen, sans doute parce qu'il y consacre plus de temps, il sait moins bien le latin peut-être, parce que la langue de Gœthe est moins voisine de Tacite que la langue de Montaigne, mais, à coup sûr, un bachelier allemand écrira moins bien et parlera moins bien qu'un bachelier français. Sans méconnaître le moins du monde la différence des génies nationaux, je ne serais pas étonné que cette infériorité des jeunes gens allemands fût due en partie à l'insuffisance du nombre des devoirs. L'abus de la version à livre ouvert. grâce au voisinage de traductions autorisées et à la

rapidité trop sommaire de l'explication, favorise la paresse d'esprit et le vague dans l'expression de la pensée.

V

LES ADVERSAIRES DE LA RÉFORME

Le nouveau plan d'études a rencontré trois sortes d'adversaires.

Les uns ont la superstition du grec et du latin; pour eux les exercices de versification et les discours latins ont des charmes sans pareils. Ce sont des dévots et des amoureux, espèce d'hommes avec laquelle on ne raisonne pas. D'autres ont pour les langues classiques un attachement plus réfléchi; exclusivement préoccupés de la culture littéraire, ils sont convaincus qu'une instruction où les chefs-d'œuvre de l'antiquité ne tiendraient pas la première place, serait une instruction manquée; ils ne méconnaissent pas tout à fait l'utilité des sciences, mais ne dissimulent pas leur mépris pour un enseignement qu'ils qualifient d'utilitaire; ils tiennent d'ailleurs aux anciennes méthodes en partie pour les raisons excellentes que nous avons développées tout à l'heure, et ne sont disposés à sacrifier ni le vers latin

qui affine le goût et stimule l'imagination, ni le discours latin sans lequel, pour eux, on ne saurait ni bien penser, ni bien écrire en français. Nous répondrons à ces conservateurs du latin et du grec que, s'ils veulent sauver les langues anciennes auxquelles ils tiennent tant, il faut qu'ils se résignent à faire la part du feu ; l'édifice classique menace ruine : si on ne se décide à le restaurer, il s'écroulera. — D'autre part, il faut que les partisans exclusifs de l'enseignement littéraire consentent à donner dans le programme de l'enseignement secondaire une hospitalité honorable aux sciences. Nous ne pouvons plus nous en tenir aux termes de l'arrêté de 1802, qui se résumait en ces quelques mots : « On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques. » Il faut faire place à l'histoire, à la géographie, aux sciences physiques ou naturelles, aux langues étrangères et même à l'anatomie et à la physiologie : notre siècle a la témérité de croire qu'il ne suffit pas de connaître Horace ou Virgile et de savoir tourner bien ou mal quelques vers latins, mais qu'il est nécessaire qu'un jeune homme au sortir du collège sache, au moins d'une façon élémentaire, les principales proportions et les principales fonctions du corps humain, qu'il connaisse les grands règnes de la nature et n'ignore

pas entièrement les sciences d'où sont sorties les découvertes modernes, tout aussi belles assurément et plus utiles à coup sûr à la société que les chefs-d'œuvre littéraires de l'antiquité. Reste à savoir si les méthodes nouvelles font gagner du temps, et si elles permettent sans péril grave pour les langues classiques de faire dans le programme une plus large place à l'enseignement scientifique : c'est précisément ce que conteste une troisième classe d'adversaires du projet.

Cette opinion qui a pour elle de hautes autorités, mais qui est moins répandue dans l'Université que la précédente, accepte et même recommande les méthodes nouvelles. Mais ce n'est pas pour faire meilleur accueil aux sciences, c'est pour assurer une suprématie encore plus grande aux langues et à l'antiquité classiques. Le but est toujours le même, ce sont les moyens seuls qui diffèrent : pour les uns comme pour les autres, tous les chemins doivent conduire à Rome et à Athènes. M. Bréal, qui a soutenu avec force ce dernier système devant le conseil supérieur, trouve excellentes, nous l'avons dit, les méthodes allemandes ; il les préfère, est-il besoin de le dire? aux méthodes jusqu'à ce jour en usage dans nos lycées, mais pour l'éminent philologue, l'étude du grec et du latin et des chefs-d'œuvre qui nous

sont parvenus dans ces deux langues, reste le dernier mot de l'éducation supérieure; c'est à peine s'il veut faire aux sciences, dans le plan d'études, les sacrifices indispensables. Son expérience cosmopolite de professeur, d'examinateur et d'inspecteur lui a appris qu'il ne faut pas espérer tout enseigner dans les collèges. Dix ans d'études pour le grec et le latin, cela paraît beaucoup aux faiseurs de théorie; pour le praticien, c'est peu. Avec les méthodes nouvelles on apprendra mieux les langues, mais on ne les apprendra pas plus vite. Et ce qui semble le prouver, c'est que, dans les gymnases allemands où ces méthodes sont pratiquées, les langues anciennes absorbent à elles seules plus de la moitié des heures de classe, tandis que, dans le plan ministériel, on ne leur attribue que le quart de ces mêmes heures. M. Bréal est trop avisé pour ne pas se rendre compte de l'importance de plus en plus grande que les sciences prennent dans les besoins sociaux, et de la faveur croissante qu'elles acquièrent dans l'opinion. Aussi se propose-t-il de sacrifier à l'enseignement scientifique et utilitaire un type particulier d'établissements. Pour l'organisation générale de l'instruction secondaire aussi bien que pour les méthodes, il est Allemand décidé; il veut établir ici, comme là-bas, deux sortes d'écoles : des *gymnases* presque

entièrement consacrés à l'enseignement classique, et des *realschulen* où, avec quelques bribes de latin, on enseignerait surtout les connaissances pratiques, sciences et langues vivantes.

Tel est, dans ses grandes lignes, ce système très conséquent, qui a pour lui l'expérience de plusieurs grandes nations de l'Europe, et dont il serait puéril de dissimuler la gravité et les résultats au point de vue de la haute érudition littéraire. Nous regrettons que M. Bréal n'ait pas formulé sa pensée sous forme d'amendement devant le conseil supérieur. Sans doute, il ne pouvait se faire aucune illusion sur le sort réservé à cette proposition, mais du moins elle aurait obtenu les honneurs d'une discussion approfondie, elle n'aurait pas été écartée par une fin de non-recevoir sommaire, et on aurait pu voir se produire les graves objections que ce système ne pouvait manquer de soulever.

On aurait pu lui objecter d'abord que son projet serait actuellement tout à fait impraticable, car l'École de Cluny n'est ni assez fortement ni assez largement organisée pour fournir dès aujourd'hui à l'enseignement spécial une élite suffisante de bons maîtres. On lui aurait objecté ensuite que, même en Allemagne, le système des deux types d'enseignement est combattu par des gens très compé-

tents et soulève de très graves critiques, que même il menace ruine; que l'ancien privilège des gymnases de préparer à l'Université, à l'exclusion des realschulen, tend à disparaître graduellement; que, sur ce terrain, les realschulen conquièrent chaque jour de nouvelles positions et qu'elles finiront par emporter la place d'assaut; que cette situation produit des tiraillements continuels dans les rapports entre professeurs, et une périlleuse confusion dans les études; qu'il est démontré par l'expérience que cette dualité de l'enseignement secondaire tend à détruire l'harmonie des études plutôt qu'à y introduire la variété; que ces deux types d'établissements, qui devraient se compléter, ne font guère que se faire concurrence; que cette division en deux catégories d'écoles conduisant à des carrières différentes des jeunes gens qui y entrent avant que leur vocation ait pu se produire, fait naître chez les uns et chez les autres des regrets assez vifs, de sérieux mécomptes, et cause souvent une grande perte de forces aux dépens de la culture générale du pays. Nous sommes très frappés de ce fait, qu'au mois de novembre dernier, une assemblée générale d'ingénieurs autrichiens s'est prononcée à une grande majorité pour la création d'écoles intermédiaires entre les gymnases et les realschulen, dont le plan

d'études ressemble fort à celui qui vient d'être adopté pour nos collèges.

C'est qu'en effet le problème nous paraît mal posé. M. Bréal, si nous le comprenons bien, veut faire de ses lycées classiques des écoles préparatoires pour les futurs étudiants de nos Universités et des grandes écoles du gouvernement; mais dans ce système il faudrait multiplier indéfiniment le nombre des établissements d'enseignement spécial, transformer presque tous les collèges en realschulen et ne conserver qu'un très petit nombre d'instituts supérieurs à Paris et dans quelques grandes villes. Mais comment fermer l'accès de ces instituts à la foule des jeunes gens qui ne se destineraient pas à la carrière universitaire? Il y a là, dans un pays égalitaire comme le nôtre, une impossibilité de fait contre laquelle on se heurtera toujours. C'est une nécessité fâcheuse, mais c'est une nécessité, que l'enseignement dans les écoles publiques soit taillé sur le patron de la moyenne médiocre des esprits, et que l'élite y soit presque toujours sacrifiée.

D'ailleurs, en admettant même le système de M. Bréal, faudrait-il envisager comme il le fait l'éducation qui conviendrait aux lycées classiques par opposition aux écoles réales? Au fond, nous l'avons remarqué, lorsque M. Bréal demande

la création de deux types d'établissements, c'est moins parce qu'il est frappé de la nécessité d'introduire une certaine variété dans l'enseignement secondaire, que parce qu'il désire conserver aux lycées leur caractère presque exclusivement classique.

Je reconnais qu'il y a des intelligences plus modestes et des intelligences plus ambitieuses, des esprits plus idéalistes et des esprits plus utilitaires, je sais bien que la société a besoin de tous les états et de toutes les professions, et qu'il n'est pas bon de jeter tous les cerveaux dans le même moule.

Je comprends que chez les uns il vaille mieux développer les aptitudes professionnelles, et mettre en jeu chez les autres les hautes facultés de l'esprit; offrir à ceux-ci un enseignement plus littéraire et plus théorique, et à ceux-là une instruction plus pratique et plus scientifique, de manière à former des corps d'industrie et de métiers et des corps de savants et d'hommes d'État. Mais est-il nécessaire que ces futurs hommes d'État et ces futurs savants n'apprennent à penser et à écrire qu'en grec et en latin, qu'ils ferment les yeux aux splendides horizons que la science ouvre à l'imagination et à la raison, et que pour les connaissances usuelles ils soient au-dessous du dernier des arti-

sans? Faut-il, d'autre part, que les commerçants, les industriels, les architectes, etc., soient entièrement privés de la haute culture littéraire, et ne vaut-il pas mieux les élever tous en commun et faire, en suivant les indications de la nature, l'éducation de leur vue, de leur mémoire, de leur imagination, de leur jugement et de leur goût, jusqu'à cette fameuse bifurcation qui a été tant décriée et qui nous semble indispensable? car le défaut de notre éducation scolaire ne provient pas seulement de ce que nous avons mal appris dans les classes supérieures, il tient surtout à ce que nous n'avons pas assez appris dans les classes élémentaires et les classes de grammaire.

La thèse que je défends contre l'exagération de l'enseignement classique, et qui paraît à plusieurs une nouveauté si dangereuse, a cependant pour elle des autorités assez vénérables et imposantes; je ne parle pas seulement de d'Alembert, qui, au siècle dernier, dans un admirable article de l'*Encyclopédie,* demandait la substitution de la composition française à la composition latine dans l'enseignement des collèges; je suis presque étonné de pouvoir invoquer en faveur de mon opinion le témoignage d'un illustre philologue que M. Bréal, grand grammairien aussi, ne récusera pas. Auguste

Wolf, qui qualifie quelque part la science des bacheliers allemands de splendide misère (chez nous le mot splendide serait de trop), se prononçait nettement dès 1811 contre l'étude du grec dans les gymnases : « On peut dispenser de l'étude du grec, disait-il, ceux chez qui on ne peut éveiller un goût particulier pour les langues classiques; l'étude du grec doit plutôt être accordée comme une récompense aux écoliers les plus studieux, qu'elle ne doit être imposée à tout le monde comme un pensum obligatoire. » Wolf ajoutait qu'il avait pensé le contraire autrefois, mais qu'une triste expérience n'avait pas tardé à détruire ses illusions.

M. Jules Ferry est-il un téméraire d'introduire en 1880 une réforme qu'Auguste Wolf préconisait déjà en 1811?

Il ne faudrait pas conclure de ces observations que nous sommes les partisans de l'uniformité absolue de l'enseignement; nous admettons fort bien et nous désirons que l'État, d'accord avec les municipalités, crée dans tous les centres commerciaux et industriels où le besoin s'en fait sentir, un certain nombre d'établissements spéciaux; l'expérience ne tarderait pas à prouver dans quelle mesure ces nouveaux établissements répondent aux besoins de la société et aux désirs des familles; il

en est à Paris et ailleurs quelques-uns qui pourraient servir de modèles. Dans notre pensée, ces lycées réales ne devraient pas être autre chose que des écoles primaires supérieures de première catégorie.

Nous ne pouvons pas avoir la prétention, dans un seul article, de soulever toutes les questions que le nouveau plan d'études peut suggérer; il est indispensable, avant de prononcer un jugement définitif sur toutes les questions, de suivre attentivement l'application des nouvelles méthodes dans les collèges et d'en contrôler les résultats; mais d'une façon générale nous adhérons dès à présent à l'idée de la réforme, et les quelques critiques que nous avons pu formuler, soit sur le programme d'histoire, soit sur le programme de philosophie, n'entament pas dans ses parties essentielles l'œuvre du conseil supérieur : nous aurions pu même multiplier nos critiques, nous étonner de voir conserver, sous l'empire de nouvelles méthodes, la récitation d'auteurs latins jusqu'en rhétorique, mais ce sont là, nous le répétons, des points de détail qui ne nous empêcheront pas de rendre au ministre et à son conseil le tribut de gratitude que l'Université leur doit.

VI

LE CONCOURS GÉNÉRAL — LE BACCALAURÉAT
LES EXAMENS DE PASSAGE

Pour bien apprécier l'étendue de la réforme, il ne suffit pas d'examiner le plan d'études, il faut dire aussi quelques mots des améliorations introduites dans le programme du baccalauréat et des concours généraux qui, dans une certaine mesure, la consacrent et la complètent.

On sait combien les concours généraux sont chers à une partie de l'Université; restreints d'abord à Paris, ils produisaient de bons et de mauvais résultats; on les a étendus peu à peu à la province, à l'enseignement de laquelle on pouvait croire qu'ils donneraient une nouvelle vie. Ce furent d'abord des concours académiques pour un petit nombre de matières entre les lycées et les collèges de chaque académie; ce furent ensuite des concours généraux pour toute la province entre les lauréats de ces concours académiques. Les inconvénients de cette innovation ne tardèrent pas à se faire sentir, et les résultats de l'enquête ouverte par une circulaire du 10 avril 1879 en ont révélé toute l'étendue.

Le recteur de l'Académie de Dijon a parfaitement résumé ces griefs : difficulté de la surveillance et impossibilité d'assurer sur tous les points la sincérité de la composition; arrêt prématuré de l'enseignement du deuxième semestre, qui se trouve réduit à six semaines d'études effectives; danger de cantonner certains élèves dans une spécialité déterminée, en vue d'un succès au concours, au détriment de la culture générale de l'esprit; danger pour le professeur d'être entraîné à donner des soins exceptionnels aux élèves les plus distingués au détriment de l'ensemble de la classe.

En somme, 37 lycées contre 33 s'étaient prononcés pour la suppression du concours général, et 42 lycées sur 70 proposaient la suppression du concours académique; la minorité d'ailleurs proclamait la nécessité de modifications profondes. Le conseil supérieur, saisi du résultat de cette enquête, s'est arrêté à une demi-mesure; il a supprimé les concours académiques et conservé les concours généraux de province, mais en restreignant le nombre des compositions et des classes appelées à concourir, et en attribuant à la composition française ce prix d'honneur de rhétorique qui jusqu'alors avait été réservé au discours latin. Si l'on nous demande pourquoi le conseil supérieur a conservé le con-

cours général de province, nous répondrons que, selon toute apparence, c'est pour ne pas être obligé de supprimer le concours général de Paris.

On sait l'importance du baccalauréat non seulement au point de vue des carrières dont il ouvre l'accès, mais aussi au point de vue de l'enseignement des lycées dont il est la sanction et qui se modèle absolument sur ses exigences. Le baccalauréat ès lettres a été aussi réformé par le conseil supérieur, non pas dans son organisation générale, car on a maintenu la division en deux épreuves à une année d'intervalle, mais on a changé à la fois les auteurs qui devront être expliqués et la nature des compositions qui seront exigées; ce sont désormais les auteurs français, latins et grecs prescrits dans le programme pour les classes de troisième, de seconde et de rhétorique sur lesquels les élèves seront interrogés; le candidat pourra désigner pour chaque classe et pour chaque langue celui de ces vingt-quatre auteurs, prosateurs ou poètes, sur lequel il désire être examiné. Nous approuvons fort cette innovation qui affranchira, nous l'espérons, les classes supérieures d'une préparation trop servile au baccalauréat.

Mais c'est surtout en ce qui concerne les compositions qu'éclate l'importance de la réforme. Les

devoirs consisteront désormais pour la première épreuve en une version latine sans dictionnaire, en une composition française et en un thème allemand ou anglais fait avec l'aide d'un simple vocabulaire ou lexique; pour la seconde épreuve, en une composition scientifique assez élémentaire et en une dissertation française qui aura une valeur double de celle de l'autre devoir. Dans ce nouveau système, l'épreuve des langues vivantes a été transportée de la deuxième série d'épreuves à la première, et on l'a remplacée dans cette deuxième série par une composition scientifique. Si l'on regarde d'un peu près ce programme de compositions, on verra combien l'enseignement des langues classiques perd désormais de son importance; sur cinq compositions, une seule leur est laissée, ce n'est pas même le discours latin, c'est la version latine. Si l'on se rend compte en même temps du système de notation en usage, il n'est pas téméraire de prévoir une époque où les candidats pourront être reçus lorsque leur insuffisance en latin sera compensée par une connaissance approfondie des autres matières du programme.

J'ai parlé avec quelques détails, dans cet article déjà long, des améliorations introduites par le conseil supérieur dans l'organisation des concours

généraux et du baccalauréat, parce que ces mesures me paraissent concourir efficacement à l'application du nouveau plan d'études. Je n'en dirai pas autant des examens de passage auxquels les partisans de la réforme me paraissent attacher une importance qu'ils ne peuvent prendre dans l'organisation actuelle de notre enseignement secondaire; il faut accepter tel quel, tant qu'il existe, le régime créé par la loi de 1850; ce régime est celui de la concurrence.

De tous temps les proviseurs les mieux notés ont été ceux qui attiraient dans leurs établissements le plus d'élèves, comme les présidents de cours d'assises les plus en faveur en haut lieu sont ceux qui obtiennent le plus de condamnations. Cet état de choses était déjà visible sous le second Empire, c'est-à-dire à une époque où les lycées de l'État faisaient aux collèges religieux une concurrence assez molle; en sera-t-il autrement à notre époque où la lutte est ouverte et ardente? Pour moi, je ne puis croire que la circulaire du 28 septembre 1880, relative à ces examens, ait plus de succès que celles des 30 août 1852, 13 mars 1855, 12 août 1857 et 27 septembre 1872.

De toute façon, pour qu'ils aboutissent, il faudrait leur donner un caractère plus solennel, les faire par

exemple sous la présidence du recteur. Même dans ces conditions, il est à craindre qu'ils n'éliminent qu'un nombre trop restreint d'élèves pour produire les effets qu'on en attend ; il y aura toujours dans la classe des traînards qui rejoindront comme ils pourront le gros de leurs camarades.

VII

CE QUI RESTE A FAIRE

La note que le conseil supérieur a placée en tête des nouveaux programmes exprime le vœu que l'enseignement de l'histoire et des sciences soit donné, dès la sixième, par des professeurs spéciaux, aussitôt que l'administration disposera d'un personnel assez nombreux et de ressources suffisantes; d'autre part, la note reconnaît que la plupart des modifications qu'il s'agit d'introduire dans l'enseignement exigeront une participation plus directe des élèves et une intervention plus fréquente des professeurs dans les exercices de la classe, que dans ces conditions les classes réclameront des subdivisions plus nombreuses; on peut évaluer à vingt au moins et à trente au plus le chiffre d'élèves qui

peuvent travailler efficacement sous la direction d'un même professeur; il est clair que ce n'est que dans les classes des lycées les plus peuplés que ce chiffre se trouvera dépassé. Quoi qu'il en soit, le nombre de professeurs qu'il devient nécessaire de trouver va s'accroître, à un moment où le recrutement du personnel de l'enseignement secondaire subit une véritable crise. On sait en effet que l'enseignement des lycées, grâce aux perspectives brillantes qu'offrent la presse d'une part, et la création de nombreuses chaires dans nos Facultés de l'autre, a perdu pour les élèves de l'École normale la plus grande partie de son attrait. Beaucoup d'élèves de l'École normale désertent l'enseignement ou ne considèrent les lycées que comme un lieu de séjour forcé, qu'ils ont hâte de quitter. Je sais bien qu'on a fait dans ces dernières années de sérieux efforts pour recruter un meilleur personnel de l'enseignement secondaire; on a créé quelques centaines de bourses de licence ou d'agrégation, en imposant à leurs titulaires l'obligation de suivre les cours des Facultés de lettres et de sciences pour se préparer aux examens. Il faut le dire, cette mesure a un double but : on ne veut pas seulement former des professeurs d'enseignement secondaire, on cherche surtout à assurer un auditoire aux Facultés de lettres

et de sciences qui en étaient jusqu'à ce jour privées. C'est une réforme de l'enseignement secondaire, greffée sur une réforme de l'enseignement supérieur. Au fond, l'administration, qui n'avait pas la hardiesse d'établir ouvertement en France le système allemand qui oblige les futurs professeurs de gymnase à trois années d'études à l'Université, cherchait à atteindre d'une façon détournée ce résultat par l'appât d'une prime offerte pendant deux ans aux candidats licenciés et agrégés. Cette mesure est trop récente pour qu'elle ait pu produire tous ses fruits; disons seulement que, dès à présent, elle assure un auditoire sérieux à presque tous les professeurs de nos Facultés. Nous suivons avec intérêt les résultats de cette tentative, mais nous nous demandons, à cause des objections qu'elle soulève et qu'il serait trop long d'énumérer ici, s'il n'y aurait pas un autre moyen d'assurer non pas seulement un recrutement nombreux, mais un recrutement d'élite du personnel de notre enseignement secondaire. Pour l'application des méthodes, tant vaut le maître, tant vaut la méthode; ce n'est pas la quantité qui importe, c'est la qualité; en améliorant la situation des pro fesseurs, on trouvera toujours un personnel suffisant; de plus, les futurs professeurs de Facultés qui daigneront faire halte dans l'enseignement

secondaire, formeront un contingent mobile qui, avec la partie plus stable du personnel, permettra de faire face aux besoins du service.

C'est précisément cette fraction mobile, la plus active et la plus intelligente assurément, qu'il s'agirait de fixer. Et voyez comme toutes les réformes se touchent! Une des réformes indispensables et dont il n'a pas été question jusqu'ici au conseil supérieur, c'est la réforme du provisorat dans les lycées; il y a longtemps que le système actuel, qui place à la tête de nos immenses établissements d'enseignement secondaire des administrateurs plutôt que des professeurs, est condamné par tous les hommes compétents. On sait que le proviseur dans l'organisation actuelle est censé diriger les études, mais qu'il ne dirige en réalité que l'internat. Ce n'est pas, comme dans les établissements étrangers, un professeur, le plus capable ou le plus expérimenté de tous, qui fait sa classe, et qui est chargé en même temps de diriger ses collègues; c'est un administrateur qui gouverne, comme au lycée Louis-le-Grand, de 1,300 à 1,400 élèves, et que les soins du dortoir, du réfectoire et de tout le ménage intérieur des internats absorbent presque complètement; si, comme le demande M. Gréard dans le remarquable mémoire qu'il a présenté à une des dernières sessions du

conseil académique de Paris, on réduisait à 600 élèves, comme dans les gymnases de Berlin, l'effectif maximum de nos lycées, si d'autre part le proviseur n'était plus que le premier des professeurs, faisant sa classe et laissant au censeur les principaux soins de l'internat, il serait possible d'offrir aux professeurs les plus distingués de notre Université des positions brillantes et enviables dans l'enseignement secondaire. Les proviseurs ne se recruteraient plus que parmi les meilleurs professeurs, et on ne peut douter que l'attrait de ces positions nouvelles, si pleines d'intérêt pour qui saurait bien les comprendre et noblement les exercer, n'aide puissamment à un recrutement meilleur du personnel de l'enseignement secondaire.

On voit qu'il reste encore beaucoup à faire ; il ne suffit pas d'instituer de bonnes méthodes, d'arrêter de bons programmes et une distribution plus variée des matières de l'enseignement, il faut trouver de nouveaux professeurs pour enseigner les matières auxquelles on donne plus d'importance, il faut former de meilleurs maîtres pour appliquer ces méthodes, il faut placer à la tête de chaque groupe de professeurs, dans chaque lycée, les plus actifs et les plus distingués d'entre eux pour les stimuler et les diriger. Il ne faut pas s'en remettre seulement aux

inspecteurs généraux pour la surveillance du personnel et l'exécution des programmes; nous avons des inspecteurs généraux excellents, mais l'institution dont ils font partie est vicieuse; le système de contrôle qui pèse sur l'Université opprime le professeur, il ne se sent plus maître dans sa classe, il est trop sous la dépendance de ces fonctionnaires qui, si capables et si clairvoyants qu'ils soient, passent trop vite pour toujours juger bien les hommes, et cependant décident de l'avancement et de toute la carrière d'un professeur. Il est affligeant de voir combien un professeur de lycée se sent petit en face d'un si grand personnage, qui tient sa fortune entre ses mains.

Il y aurait beaucoup à dire sur cette action oppressive d'une centralisation toute-puissante; ce sujet s'impose à notre examen, et force nous est d'y insister. Nous considérons comme un devoir patriotique, pour les professeurs soucieux de la stabilité de notre enseignement national, de contribuer au succès d'une réforme qu'ils n'ont pas tous désirée, mais sur laquelle il n'est plus possible pour le moment de revenir; mais, pour que cette bonne volonté, cette entente dévouée du corps enseignant produise tous ses fruits, il faut que le gouvernement et le conseil supérieur assurent aux membres de l'Univer-

sité dont ils ont la confiance une situation indépendante et digne, qui ne pourra guère s'établir sans des modifications assez profondes de l'institution du provisorat et de l'inspection générale.

VI

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

I

LA LOI CAMILLE SÉE DEVANT LA CHAMBRE

Nous approuvons, en principe, le projet de loi sur l'enseignement secondaire des filles [1], mais en faisant nos réserves, notamment à l'article de l'internat. En théorie, il est inutile d'attaquer cette institution. Personne ne la défend. Les pédagogues sont unanimes à reconnaître qu'elle est contraire à l'idée de famille, et qu'elle n'est favorable ni à l'hygiène intellectuelle et physique, ni à l'éducation proprement dite, ni même, en un certain sens, à la moralité. Rabelais l'appelait un bagne et Montaigne une geôle. Dernièrement encore M. Sarcey, avec sa bonne foi habituelle, convenait qu'elle est un mal,

1. Article du *Parlement*, lundi 19 janvier 1880.

mais un mal nécessaire auquel il se résignait dans un intérêt de parti.

Le point de vue de notre éminent confrère du *XIX*e *Siècle* est aussi celui auquel M. Camille Sée s'est placé. Il ne propose pas l'internat pour ses mérites pédagogiques, mais comme une institution destinée à faire concurrence aux couvents. C'est là, croyons-nous, une illusion.

Les maisons religieuses ont une double clientèle; la clientèle aristocratique et dévote, la clientèle bourgeoise et mondaine. Je ne parle pas de la première. L'État ne peut espérer la gagner. Quant à l'autre, les mères qui en font partie envoient leurs filles au couvent, tantôt par conviction, à cause de la direction morale qu'elles y reçoivent, tantôt par déférence pour la mode et le bon ton, à cause du milieu distingué dans lequel elles vivent et des relations aristocratiques qu'elles ont occasion de contracter. Question de sécurité pour les parents, ou question de vanité, si l'on veut; mais, aux yeux de ces familles (car il faut bien tenir compte des préjugés), les établissements de l'État offriront-ils les mêmes avantages?

Les personnes qui, bien qu'attachées aux pratiques religieuses, n'aiment pas l'enseignement des couvents, envoient leurs enfants dans les pension-

nats laïques. Ces établissements libres sont nombreux. Ils existent presque partout où le besoin s'en fait sentir. Il y en a d'excellents, et qui, au point de vue de la moralité, offrent toutes les garanties. Ce sont ces pensionnats que vous allez frapper bien certainement, c'est à eux que la concurrence de l'État va nuire. Est-ce désirable?

Pensionnats ou internats, à certains égards nous préférons les premiers. Dans les pensionnats, les jeunes filles sont moins nombreuses, il est plus facile de les diriger, de les perfectionner dans les arts d'agrément, de surveiller les progrès, le caractère, la conduite de chacune d'elles. Les directrices de ces instituts sont connues des parents. Les parents savent aussi dans quel milieu leurs filles seront élevées, quelles camarades elles y rencontreront. Ils peuvent selon leurs goûts, leurs convenances, leur situation sociale ou de fortune, choisir entre divers établissements. Les internats offriront-ils les mêmes garanties? L'État aura-t-il le droit ou les mêmes moyens d'écarter des jeunes filles qui sortent de milieux parfois peu recommandables? Pourra-t-il éviter une promiscuité fâcheuse? La surveillance qu'il exercera sur sa nombreuse population scolaire sera-t-elle aussi étroite, aussi active, aussi rassurante pour les familles? Au point de vue de l'hygiène,

il faut remarquer que bien rarement les internats seront installés dans des conditions favorables. Car, pour qu'ils puissent utiliser le personnel enseignant des lycées, il faudra bien les placer au centre de grandes villes où les terrains sont chers et les constructions coûteuses.

M. Camille Sée a bien vu les inconvénients que présente, au point de vue de l'enseignement des filles, le système actuel, qui, sous prétexte d'avancement, fait voyager les professeurs d'un bout de la France à l'autre. Il ne veut pas d'un corps nomade de maîtres, il recommande « l'avancement sur place ». Cette idée n'offre pas à notre esprit un sens bien précis. Veut-on parler d'une augmentation de traitement ? Et croit-on que du jour au lendemain et par enchantement les grandes villes n'exerceront plus la même attraction que par le passé? Encore si les professeurs avaient l'espoir de devenir directeurs; mais non. M. Camille Sée n'admet à la tête de ses établissements que des directrices.

Il est vrai que la commission propose d'annexer à quelques-uns des nouveaux collèges un cours spécial pour les élèves-maîtresses.

Comment les écoles normales fonctionneront-elles? Le rapport est muet sur ce point. Les jeunes filles qui auront terminé leurs classes deviendront-

elles, après une année d'études complémentaires, les maîtresses de l'établissement où, la veille encore, elles n'étaient qu'écolières? Est-ce là cette forte éducation qu'on offrira à nos jeunes filles?

Il faut bien le dire, la question du personnel enseignant pour les écoles de jeunes filles est très délicate, très difficile à résoudre. Le recrutement présente les mêmes difficultés à l'étranger, en Allemagne, par exemple, où ces écoles existent depuis longtemps. Lisez les écrits des pédagogues allemands (ceux de M. Noeldeke notamment), vous y verrez que jusque dans ces dernières années les écoles de filles ont dû se contenter du rebut du personnel des gymnases de garçons. Aujourd'hui encore la situation est loin d'être entièrement satisfaisante. Chez nous, c'est à peine si nous avons des licenciés pour nos collèges; les professeurs de lycées n'ont pas trop de leur temps pour les leçons qu'ils donnent dans les établissements de garçons. Est-il prudent, est-il possible d'affaiblir encore notre enseignement universitaire qui appelle des réformes si profondes?

On le voit, il y a dans le projet moins d'idées pratiques que de bonnes intentions. De quelque côté qu'on l'envisage, on arrive à cette conclusion : Créez des externats, et ne les créez pas en trop grand nombre, car autrement tout leur ferait défaut,

et les élèves et les maîtres. Et voyez le résultat du système que vous proposez ! Dans l'espoir chimérique de faire une concurrence sérieuse aux couvents, vous préparez la ruine des pensionnats laïques, et vous organisez l'enseignement de l'État moins solidement qu'il ne faudrait. Pour attirer les familles, vous mettez à la tête de vos collèges des directrices qui ne seront peut-être pas à la hauteur de leurs fonctions : au lieu d'un nombre restreint d'écoles fortement constituées, vous faites surgir, sur tous les points du territoire, une foule d'établissements qui, la plupart, seront mal dotés et insuffisamment outillés ; enfin vous préconisez le système de l'internat que vous seriez les premiers à condamner en d'autres circonstances ; vous voulez que l'État se donne la tâche d'adopter une institution mauvaise, que M. Ferry repoussait publiquement il y a quelques semaines, et qui n'est en usage dans aucun des pays que vous nous proposez comme modèles pour l'enseignement secondaire des filles [1].

1. En Allemagne, comme dans presque tous les pays étrangers, les collèges de garçons, et à plus forte raison les collèges de jeunes filles, sont des externats. Les enfants de la campagne qui suivent l'école de la ville sont placés en pension dans des familles. En France même, avant la Révolution, un usage analogue existait dans quelques provinces. (Voir les *Mémoires de Marmontel*, chap. Ier.)

II

LA LOI CAMILLE SÉE DEVANT LE SÉNAT

Le projet de loi sur l'enseignement secondaire des filles, récemment adopté par la Chambre des députés, va être bientôt soumis aux délibérations du Sénat[1]. M. Camille Sée qui, on se le rappelle, a pris l'initiative de cette utile réforme, proposait d'ouvrir au chef-lieu de chaque département des internats et des externats de jeunes filles, qui seraient entretenus par l'État avec le concours des départements et des villes. Des cours spéciaux de pédagogie pour les élèves maîtresses pouvaient être annexés à ces établissements, qui devaient être placés sous l'autorité d'une directrice et délivrer à la fin des études, après examen, des diplômes de capacité.

La Chambre des députés, malgré les efforts désespérés de M. Camille Sée, tout en adoptant les autres dispositions du projet, avait écarté l'idée de la création d'un internat dans chaque département. Elle se bornait à autoriser le ministre à fonder un

1. Article du *Parlement*, dimanche 23 mai 1880.

petit nombre d'internats dans quelques grands centres, d'accord avec les municipalités qui en feraient la demande. Nous espérons que la commission du Sénat, nommée pour l'examen de ce projet, se prononcera d'une façon absolue contre l'internat, et qu'elle refusera d'annexer aux collèges de jeunes filles des cours de pédagogie pour les élèves maîtresses.

Nous avons déjà eu l'occasion de nous expliquer ici sur l'institution de l'internat. Nous la trouvons déplorable pour les garçons, et à plus forte raison pour les filles. Il nous paraît que l'État, qui a le devoir d'offrir aux jeunes filles un enseignement public solidement organisé, ne peut, sans de graves inconvénients, assumer la responsabilité de leur éducation. Un pensionnat de l'État est, par sa nature même, ouvert à tout le monde, et a un public très nombreux. Il n'est pas douteux que des instituts privés ne présentent à cet égard des moyens de surveillance plus actifs et des garanties de moralité plus sérieuses. Tel est d'ailleurs l'avis de M. Jules Ferry, qui s'est prononcé publiquement et à plusieurs reprises contre le système de l'internat des filles et, jusqu'à un certain point, de M. Paul Bert, qui, quel que fût son désir de créer une concurrence aux couvents, n'a pas cru pouvoir se rallier com-

plètement aux théories de M. Camille Sée. La Chambre des députés aurait fait preuve de logique en repoussant l'internat d'une façon absolue; car les raisons qui lui ont fait écarter cette institution dans la plupart des départements militeraient également, et avec plus de force peut-être, contre la création de pensionnats publics dans quelques grands centres. Quant aux cours normaux pour les jeunes filles, ils ont besoin d'être établis dans des écoles spécialement consacrées à l'éducation des futures maîtresses, et les cours de pédagogie que M. Camille Sée proposait d'annexer aux collèges de filles ne peuvent offrir qu'une hâtive et insuffisante préparation. La commission du Sénat fera donc bien de les écarter.

Il y a dans le projet de la Chambre des députés une autre disposition qui nous paraît fâcheuse : c'est celle qui place les externats publics de jeunes filles sous l'autorité d'une directrice. Nous aurions fort bien compris que, dans le système de l'internat, on eût été obligé de placer les établissements nouveaux sous la direction d'une femme; mais les mêmes raisons ne subsistent plus pour des externats. A l'étranger, presque partout où il existe des collèges de jeunes filles, ces établissements sont dirigés par des hommes. En Allemagne, par

exemple, où les femmes reçoivent, depuis longtemps, une instruction plus solide que chez nous, on a essayé de placer des femmes à la tête des *Tœchterschulen;* mais ces expériences n'ont pas réussi.

Les femmes possèdent des qualités d'esprit et de cœur qui en font d'excellentes directrices de salles d'asile et même d'écoles primaires. Là, il faut surtout du tact, de la finesse d'observation, du dévouement, et en tout cela la femme excelle et se montre même très supérieure à l'homme. Mais la direction d'un établissement d'enseignement secondaire exige une étendue de connaissances et une force d'application qu'il est bien rare de rencontrer chez les meilleures institutrices. Qu'on songe d'ailleurs que le plus grand nombre des professeurs des collèges de filles seront munis des diplômes d'agrégés et de licenciés, et qu'il y a quelque absurdité à les subordonner à des institutrices tout au plus pourvues du brevet supérieur. Assurément, si le rôle d'une directrice devait se borner à une sorte de surveillance générale, une femme pourrait à la rigueur posséder l'autorité requise pour l'exercice de ce pouvoir disciplinaire; mais nous avons une tout autre idée des droits et des devoirs d'un directeur de collège. Nous voulons non seulement qu'il soit

professeur à l'établissement dans lequel il exerce, mais aussi qu'il possède une compétence pédagogique supérieure à celle de ses collègues. Il doit remplir au sein de son établissement les fonctions d'un examinateur en permanence ; c'est-à-dire que toutes les branches de l'enseignement doivent lui être plus ou moins familières, et qu'il doit exercer sur le personnel enseignant, par la supériorité reconnue de sa science et de son expérience, un ascendant incontesté. Bien peu de directrices, — au moins dans l'état actuel des choses, — réuniraient ces conditions[1].

Il nous reste à dire quelques mots sur le programme des études que la Chambre des députés a cru devoir intercaler dans son projet de loi. On n'y exige qu'une langue vivante, et cela nous semble insuffisant. Dans presque tous les pays d'Europe et d'Amérique, les jeunes filles connaissent deux langues étrangères, et souvent trois, par exemple, le français, l'anglais ou l'allemand et l'italien. Il

1. Sur la proposition de M. Camille Sée, une École normale destinée à préparer des professeurs femmes pour l'enseignement secondaire des jeunes filles a été créée à Sèvres (M. Camille Sée proposait Compiègne), et installée dans les dépendances de l'ancienne manufacture. Mme Jules Favre est chargée de la direction intérieure, et M. Legouvé de la direction des études : deux choix excellents. M. Legouvé vient de publier dans le *Temps* un travail remarquable sur l'enseignement des filles.

serait bon, puisque nous sommes les derniers à établir des collèges de filles, de profiter de l'exemple de nos devanciers et de chercher à les surpasser en les imitant. Il n'est pas besoin de remarquer combien le prestige social de la femme française, déjà si supérieure par sa grâce et son esprit, y gagnerait, et aussi quel profit nos mères seraient heureuses d'en tirer pour l'éducation de leurs jeunes enfants.

Il nous plaît d'ailleurs de constater que l'étude du latin ne figure pas sur le programme de ces établissements. Ce n'est pas sans motif que nous faisons cette remarque. Cette question a été récemment agitée à la *Société d'enseignement secondaire,* qui s'est fondée au commencement de cette année sous l'impulsion de M. Bréal et de M. Boutmy, et sur le modèle de la *Société d'enseignement supérieur,* dont nous avons si souvent occasion de signaler les services. Dans la section de la Société d'enseignement secondaire qui s'occupe de l'éducation des filles, la majorité des membres présents aux dernières réunions, — si nous en croyons les procès-verbaux, — a décidé d'introduire la connaissance élémentaire du latin comme base de l'étude grammaticale du français. Nous ne saurions, quant à nous, nous associer à cette théorie. Qu'il y ait beau-

coup de mots français qui dérivent du latin et que la connaissance de cette dernière langue soit indispensable à un grammairien, personne ne songe à le contester. Mais c'est tout autre chose de comprendre ces études de grammaire comparée dans un programme d'enseignement pour les jeunes filles.

La connaissance d'une langue, est-il besoin de le dire? n'est pas un but, mais un moyen d'enseignement. C'est un outil très précieux assurément, et dont nous sommes heureux de posséder l'usage, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue vivante; mais il est chimérique, à notre avis, et parfaitement inutile, dans un collège de jeunes filles, d'inculquer à des enfants, à titre d'exercice grammatical, des notions élémentaires d'une langue morte dont il sera même impossible de pousser l'étude assez loin pour l'intelligence des auteurs classiques. On aura déjà atteint un beau résultat si l'on met à même nos jeunes filles de goûter, avec des récits vivants de géographie et d'histoire, quelques morceaux choisis de vieux français empruntés à nos anciens poètes et moralistes. Nous félicitons donc la Chambre des députés d'avoir écarté de son programme pour les collèges de filles l'étude du latin. L'adoption d'un pareil article eût trop prêté à rire aux partisans du *statu quo;* elle eût remis en mémoire les rail-

leries que Molière prodiguait aux femmes savantes de son temps et, par avance, à nos pédantes d'aujourd'hui [1].

III

LE MODÈLE D'UN COURS DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

Je ne sais rien de plus utile à la fois et de plus rare qu'un livre élémentaire composé par un écrivain d'un esprit élevé et d'un noble talent [2]. Un ouvrage récent, de M. Marion, a ce mérite et cet attrait. L'auteur, qui professe à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses un cours de psychologie et de morale appliquées à l'éducation, publié cette année la première partie de son cours, les *Leçons de Psychologie*; il annonce pour l'an prochain les *Leçons de Morale*.

Il est très intéressant d'étudier comment M. Marion avec son esprit philosophique si fin et si pénétrant, a compris, sous le double rapport de la forme et du

1. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique vient d'adopter dans sa session du 20-30 décembre 1881, le programme d'études des collèges de jeunes filles. (Voir page 323.)

2. *Revue internationale de l'Enseignement*, n° du 15 janvier 1882.

fond, la méthode de son ouvrage. Dans la préface, il se défend avant tout d'avoir voulu faire un manuel. Son livre a un double objet : « Avant tout, compléter par des études philosophiques élémentaires, mais de bon aloi, la culture générale des instituteurs ; en second lieu, les faire remonter aux sources vives de la pédagogie et leur apprendre à trouver, dans des connaissances théoriques, solides et élevées, la raison des règles pratiques. Pour ces deux fins, de sèches notions de manuel ne sont d'aucun usage ; un enseignement véritable est nécessaire, ample et clair, simple à dessein, familier à l'occasion et autant que possible vivant. » Voilà pour le fond, et, pour la forme, nous n'avons trouvé nulle part les imperfections que M. Marion se reproche, on serait tenté de dire avec des coquetteries de jolie femme qui appellent un compliment. On ne remarque guère que ce sont les rédactions mêmes des élèves de Fontenay qui ont fait la base de la publication. Et cela est tout à la louange du professeur qui a su si bien se faire écouter, se faire comprendre de son auditoire, et qui a rencontré dans ses improvisations de chaque jour des expressions si heureuses, des formules si nettes et si vivantes.

Ce n'était pas chose aisée de parler psychologie

à des femmes. Heureusement M. Marion entreprenait sa tâche en optimiste, convaincu que la philosophie passe à tort, aux yeux de ceux qui n'en connaissent que le nom, pour une étude abstruse et rebutante. Aussi n'a-t-il pas craint d'entrer dans le vif des questions, tout en se tenant au niveau de son auditoire (d'ailleurs fort intelligent et plein de bonne volonté, à ce qu'on assure). Il a abordé de front les problèmes les plus difficiles, il s'est placé sans hésitation sur le terrain de la science contemporaine, et a fait part à son public des derniers résultats de la critique. Il y a des chapitres entiers sur les rapports de la psychologie et de la physiologie, sur l'influence de l'hérédité, sur la variabilité des instincts et l'hypothèse transformiste, sur la discussion du fatalisme et du déterminisme physique et psychologique. Dans l'exposé de ces doctrines dont les conséquences morales sont si graves, M. Marion observe en général une grande réserve. Il distingue soigneusement ce qui lui paraît acquis à la science et ce qui reste pour lui à l'état d'hypothèse. Par exception, il se montre sévère pour certaines théories, ainsi du matérialisme qu'il qualifie de doctrine « grossière et chimérique, la moins prouvée et la moins probable des théories métaphysiques ». Mais le plus souvent il

se contente d'exposer le pour et le contre en présentant plutôt qu'en imposant son opinion. Voici par exemple comment il résume ses développements sur les rapports de la psychologie et de la physiologie : « Quels que soient les liens du corps et de l'âme, on ne pourra jamais prouver que les fonctions du corps soient cause des opérations de l'âme. Tout se passerait de même si les fonctions du corps étaient non les causes, mais les conditions et les instruments de la vie morale. Regardons les choses à ce point de vue, et, libres de préoccupations métaphysiques, étudions les faits tels qu'ils s'offrent à nous. » M. Marion, en moraliste sévère, ne manque jamais de faire suivre l'exposé de ses théories philosophiques des préceptes et règles de conduite qui s'en déduisent naturellement. Par exemple sur l'influence de l'hérédité : « Il est hors de doute que certaines aptitudes morales et intellectuelles acquises par les parents se transmettent aux enfants aussi sûrement que les instincts généraux et les qualités spécifiques. On transmet à ses descendants non seulement les facultés, mais, jusqu'à un certain point, le germe de ses habitudes... Si cela est, on voit les conséquences. Les parents tiennent dans leurs mains, en partie du moins, les dispositions morales et par suite le sort de leurs enfants. »

Un des caractères originaux du cours de M. Marion à l'École de Fontenay, et par conséquent de son ouvrage, c'est l'*application* de la psychologie à l'éducation. Dans la préface et dans le premier chapitre, l'auteur démontre que la psychologie aussi bien que la morale a un rapport particulièrement étroit avec la pédagogie. « La morale fixe l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation, la psychologie nous fait connaître le jeu naturel de nos facultés intellectuelles et morales, ce qui est la première condition pour en diriger le développement. » Dans le cours de l'ouvrage, chaque fois que l'occasion se présente, l'auteur tire du sujet qu'il vient de traiter des conclusions pédagogiques à l'usage de ses élèves. Par exemple, dans la quatrième leçon, il s'est longuement étendu sur l'influence de chaque faculté sur les autres. Il tire cette conclusion pédagogique : « Le but de l'éducation sera de développer à la fois et le plus possible les trois facultés. L'éducateur doit surtout se proposer d'amener l'enfant au point où, de lui-même, il agira le mieux qu'il se peut, et manifestera par sa conduite une divine harmonie intérieure. » D'ailleurs, en dehors même de ces conclusions pédagogiques, M. Marion, en parlant psychologie, est amené par la nature même du sujet à parler en même temps

éducation. Il suffit de mentionner les chapitres sur l'amour du vrai et le mensonge, sur le beau, sur le sentiment religieux, sur l'imagination, sur la mémoire, sur le plaisir de l'effort, sur l'attention (qui, au point de vue pédagogique, méritait à notre avis de retenir plus longtemps l'auteur), sur la puissance éducative des sciences naturelles, à propos de l'induction, sur l'importance des études grammaticales, à propos du langage.

Sur toutes les questions qui touchent à l'éducation, M. Marion cite de préférence et presque exclusivement Herbert Spencer. Il discute notamment avec beaucoup de complaisance ce paradoxe du philosophe anglais, qu'il ne faut rien attendre de l'instruction pour le progrès de la moralité, et cet autre paradoxe corrélatif du premier, qu'il faut laisser le progrès s'opérer de lui-même par la sélection naturelle. M. Marion, qui, avec nos plus grands philosophes contemporains (voir la préface de *Marc-Aurèle*), a, en général, une peur toute scientifique de conclure, combat avec énergie le sophisme de l'auteur de l'*Introduction à la science sociale*. « La théorie de Spencer doit être repoussée comme immorale. Il nous appartient de combattre le plus possible la douleur, de faire la guerre à la misère et au vice. » Cette fois c'est le moraliste qui parle, et, sur ces

grandes questions de solidarité sociale, M. Marion a des convictions très fermes et très arrêtées. Puisqu'il est question d'Herbert Spencer, nous devons reconnaître que ce philosophe, dont nous admirons avec tout le monde, la très vaste érudition et le grand talent d'écrivain, a une manière à lui d'affirmer certaines doctrines qui nous effraye quelquefois. Il y a quelque péril à déduire de théories scientifiques encore contestées, telles que l'hypothèse transformiste, des solutions pratiques d'une terrible portée pour la constitution des sociétés et la vie morale des individus.

Le livre de M. Marion, qui n'a pas de ces audaces, ne se recommande pas moins par une originalité de bon aloi. Il a réellement pris possession de ce domaine nouveau qu'il a fait sien du droit de premier occupant; il a réussi à vulgariser, sans les avilir, dans une langue vivante et populaire, des vues très élevées, très personnelles, et son ouvrage est de ceux qu'on aime à consulter, car on sait que l'auteur parle comme il pense et écrit comme il parle, avec une mesure exquise, avec une sincérité parfaite [1].

1. La psychologie appliquée à l'éducation fait partie du programme d'études récemment voté par le Conseil supérieur pour les collèges de jeunes filles. (Voir page 326).



TROISIÈME PARTIE

LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

TROISIÈME PARTIE

LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

I

LETTRES D'ALLEMAGNE

Monsieur le Directeur,

Vous me demandez des lettres sur l'instruction supérieure en Allemagne et en Suisse [1]. Vous avez pensé qu'en ma qualité de délégué de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, me dirigeant du nord au sud à travers les pays de langue allemande et visitant sur mon parcours Universités et collèges, je pourrais vous adresser une série de renseignements de la dernière heure, puisés aux meilleures sources, et un ensemble d'observations précises et dirigées avec suite dans un but déterminé. Mon voyage est à peu près fini aujourd'hui, et, comme un receveur qui, après sa

1. Article du *Parlement*, 20 décembre 1879.

tournée, vide ses sacs devant lui et empile en bon ordre écus et billets, je vais coordonner mes notes, classer mes souvenirs et faire part à vos lecteurs de quelques-uns des résultats de mon enquête pédagogique.

I

LES DIVERS TYPES D'UNIVERSITÉS

Mais, me diront peut-être quelques personnes à qui l'organisation scolaire de nos voisins n'est pas chose inconnue, à quoi bon cette longue pérégrination, ces interminables visites dans les écoles étrangères? Toutes les Universités allemandes, — pour ne parler que d'enseignement supérieur, — ne se ressemblent-elles pas? Et ne connaissons-nous pas les traits essentiels de leur organisation? Ne se présentent-elles pas partout sous la forme de corporations privilégiées, avec un recteur qui est le chef élu de l'Université; avec un Sénat dont les attributions peuvent être comparées à celles de nos conseils académiques; avec quatre Facultés, dont la plus considérable, celle de philosophie, comprend à la fois notre Faculté des lettres et notre Faculté des sciences? Ces Facultés ne sont-elles pas régies par l'assemblée des professeurs titulaires, dits ordi-

naires, et n'ont-elles pas à leur tête un doyen choisi pas ses collègues? N'est-ce pas à elles qu'il appartient partout de dresser le programme des cours, réserve faite de l'approbation du ministre, et de régler la marche de l'enseignement? N'ont-elles pas le droit de conférer le grade de docteur, et, avec le titre de *privat docent*, la faculté d'enseigner certaines matières déterminées? Et ne se recrutent-elles pas elles-mêmes par voie de présentations agréées par le gouvernement? L'auditoire des cours ne se compose-t-il pas invariablement d'étudiants, c'est-à-dire de jeunes gens qui, munis d'un certificat de bonnes études secondaires, se font inscrire à l'Université et, moyennant un faible droit d'inscription ou immatriculation, acquièrent le privilège de suivre tous les cours publics et ceux des cours privés ou instituts pour lesquels, à moins de pauvreté reconnue, ils ont préalablement payé les honoraires fixés par le professeur? Toutes les Universités ne sont-elles pas, aux termes exprès des statuts, et conformément aux intentions manifestes de l'autorité publique, qui seule a le droit de les créer, à la fois des foyers d'enseignement scientifique pour les travailleurs désintéressés, et des écoles préparatoires aux diverses carrières publiques pour les étudiants qui, après trois ou quatre ans de scola-

rité, subissent avec succès l'examen d'Etat? En un mot, les programmes, les méthodes, les mœurs académiques, aussi bien que l'organisation générale, sans parler des corporations d'étudiants, ne sont-ils pas les mêmes dans toutes les Universités de langue allemande, ou présentent-ils des différences si tranchées qu'il soit utile de les relever?

Sans doute, toutes les Universités sont de la même famille, et leur physionomie générale présente les plus frappantes analogies. Il n'en est pas moins vrai, — ce qui n'a pas toujours été assez remarqué, — que si les Universités de langue allemande offrent des traits communs d'une importance majeure, elles se distinguent cependant les unes des autres par un certain nombre de traits particuliers. N'observer que les ressemblances et négliger les différences, conclure d'une très grande analogie à une parfaite identité, c'est s'exposer à des erreurs graves, à de sérieux mécomptes, au cas où la France voudrait imiter trop servilement le système allemand.

Comme des sœurs qui, avec des vêtements d'une étoffe et d'une coupe identiques, un même son de voix, des goûts et des gestes qui trahisseut une origine commune, diffèrent cependant entre elles d'âge, de taille, de caractère, de même les Univer-

sités, sans jamais perdre leur air de famille, sont jeunes ou vieilles, petites ou grandes, cosmopolites ou provinciales.

Peut-on comparer, au point de vue des ressources scolaires, l'Université de Berlin avec ses 210 professeurs, ses 3,213 étudiants et ses magnifiques instituts, à l'Université de Greifswald, avec ses pauvres laboratoires et ses petites salles de cours, où 507 élèves travaillent sous la direction de 59 maîtres? ou l'Université de Gœttingue, avec ses 600,000 marks de revenus, qui suffisent presque à sa dépense annuelle, à cette même Université de Berlin, qui, ne possédant rien, doit tout attendre de la libéralité de l'État? ou l'Université de Leipzig, dont 1,111 étudiants seulement sur 2,936 sont Saxons, à l'Université de Halle qui, sur 1,040 étudiants, n'en compte que 168 qui ne soient pas Prussiens?

Il est d'autres différences encore. Le système universitaire allemand ne doit pas être vu seulement à travers le prisme de généralités séduisantes, mais dans son aspérité parfois désagréable à l'œil et sous le climat religieux, politique et social dans lequel il vit et se meut. Par exemple, l'unité de l'Allemagne, qui date déjà assez loin pour que certains de ses résultats puissent s'observer avec certitude, n'a-

t-elle pas eu quelque influence sur le système universitaire? N'y a-t-il pas là un ordre de faits qui vaut la peine d'être noté, surtout au point de vue de notre pays unitaire et centralisateur et à l'usage des législateurs français? De même l'exclusion de l'Autriche de la Confédération germanique, le Kultur-Kampf et les lois d'exception votées contre le parti socialiste, ne sont pas des évènements sans importance, car ils devaient avoir pour conséquence de modifier, en même temps que les rapports des Universités entre elles, la constitution particulière de l'une ou de l'autre de ces Universités. Enfin, il reste à examiner si l'immense développement qu'ont pris dans ces dernières années les sciences naturelles n'a pas exercé une action qui retentit encore dans l'organisme académique.

D'autre part, les Universités de langue allemande appartiennent à différents pays : les uns catholiques, comme l'Autriche et la Bavière; les autres protestants, comme la Prusse ou la Saxe; les uns démocratiques, comme la Suisse; les autres monarchiques, comme les États de l'Allemagne. Voilà encore un ensemble de traits distinctifs qu'il ne faut pas négliger, car, si on travaille plus dans les universités protestantes, dans les universités catholiques on prépare davantage aux examens, et, d'autre part, la

constitution des universités républicaines est encore plus libérale que celle des universités monarchiques.

Les réflexions que je viens de développer s'étaient déjà présentées à moi dans mes précédents voyages; mais le temps m'avait manqué pour faire le tour des Universités et contrôler mes rapides aperçus par une suite d'observations précises. L'enquête à laquelle je viens de me livrer m'a permis d'éclaircir mes premières vues, de les rectifier, de les compléter. Partout j'ai pu comparer entre elles les Universités grandes et petites, anciennes et nouvelles, cosmopolites et provinciales, protestantes et catholiques, monarchiques et républicaines.

C'est ainsi qu'à Leipzig et à Berlin j'ai observé quels effets produisent le *privatdocentisme*, le système des honoraires et de la concurrence sur le terrain le plus favorable au développement de ces institutions, et aussi de quelle manière est représentée l'*universitas scientiarum*, c'est-à-dire l'enseignement de toutes les sciences dans les établissements que le gouvernement traite avec la plus magnifique libéralité.

A Halle, antique Université, riche en revenus et en fondations charitables, et où la vie est relativement à bon marché, je me suis enquis des ressources offertes aux étudiants pauvres et studieux.

A Iéna et à Heidelberg, ces petites villes qui, vivant de l'étudiant, lui laissent pleine liberté, j'ai constaté le peu qui reste des anciens privilèges académiques des corps et des Burschenschaften, et des mœurs jadis si bruyantes de la jeunesse universitaire.

A Halle, à Fribourg, à Erlangen, j'ai tenu à me rendre compte du degré de vitalité dont peut être douée une petite Université provinciale.

A Bonn, Université catholique dans une province catholique d'un pays protestant, j'ai vu les conséquences des luttes religieuses; à Prague, les conflits académiques qu'entraîne la réunion de professeurs de races rivales et antipathiques l'une à l'autre.

A Berne, à Bâle, à Zurich, j'ai assisté à l'épanouissement de l'instruction républicaine dans son maximum de liberté et dans son minimum de ressources matérielles.

Partout, en relevant ces faits distinctifs, je m'efforçais d'apercevoir les liens communs qui, malgré tant de causes de rupture, rattachent entre elles ces Universités assez fortement pour qu'aujourd'hui encore elles échangent, d'une façon continue, leur personnel de professeurs et leur auditoire d'étudiants.

C'est grâce à ces minutieuses recherches, qu'après

avoir exposé à grands traits en quoi les Universités de langue allemande se ressemblent et comment elles se distinguent, je pourrai, dans mes prochains articles, reprendre séparément et par le menu quelques-unes de ces ressemblances et de ces différences.

II

LES GRANDES ET LES PETITES UNIVERSITÉS

J'ai expliqué dans ma dernière lettre [1] comment les Universités de langue allemande, tout en ayant entre elles de notables ressemblances, se distinguaient cependant par maints traits caractéristiques, qu'on n'avait pas su remarquer autrefois, faute d'un ensemble suffisant de renseignements et d'observations. J'ai notamment opposé les unes aux autres les grandes et les petites Universités. C'est là une question d'un sérieux intérêt et sur laquelle je demande à revenir aujourd'hui.

On peut classer les Universités, par ordre d'importance, en grandes, moyennes et petites. Dans le premier groupe viendraient se ranger comme types

1. Article du *Parlement*, mercredi 4 février 1880.

Berlin ou Leipzig; dans le second, Bonn ou Halle; dans le troisième, Greifswald ou Erlangen. A parler exactement, la deuxième classe elle-même devrait se subdiviser en deux sections; car il est hors de doute que Bonn, par exemple, quoique inférieur à Leipzig, est notablement supérieur à Halle, aussi bien par l'importance de ses instituts que par la valeur de son corps enseignant. Mais, pour plus de clarté, je ne veux comparer que les extrêmes; par exemple, Berlin qui a un budget de 1,450,000 marks et une population scolaire de 3,213 étudiants, et Greifswald pour laquelle l'État dépense annuellement 534,780 marks et qui n'est fréquentée que par 507 auditeurs.

J'entre immédiatement au vif du sujet en abordant cette question : De quelle façon fonctionne le privat-docentisme et le système des honoraires et de la concurrence, soit dans les grandes, soit dans les petites Universités? Quel est le maximum et le minimum des ressources scientifiques que peut offrir une Université?

On se fait généralement en France une idée fausse des privat docenten; on croit que ces jeunes maîtres peuvent entrer sérieusement en concurrence avec les professeurs titulaires et gagner leur vie avec les honoraires que leur payent les étudiants.

Rien n'est moins vrai. Et d'abord, dans les petites Universités, il n'y a de privat docenten que dans deux Facultés : celle de médecine et celle de philosophie. Même dans les grandes Universités les privat docenten de théologie et de jurisprudence sont très peu nombreux.

Ainsi, en ce qui concerne les Facultés de théologie, nous n'avons trouvé, l'année dernière, de privat docenten ni à Greifswald, ni à Kœnigsberg, ni à Braunsberg; Breslau, Gœttingue, Kiel n'en possédaient qu'un seul; Berlin en avait trois.

Dans les Facultés de droit, pas de privat docenten à Bonn, Greifswald, Kœnigsberg, 1 à Breslau et à Kiel, 3 à Berlin.

Dans ces Facultés, le nombre des professeurs extraordinaires, degré intermédiaire entre les professeurs titulaires et les privat docenten, n'est guère plus considérable. Hors de la Prusse, à Erlangen, Fribourg, Leipzig, les choses ne se passent pas autrement.

J'ai dit que les privat docenten ne pouvaient pas gagner leur vie en faisant des cours: c'est ainsi qu'à Bonn (1878), dans la Faculté de médecine, les honoraires annuels de 4 privat docenten s'échelonnaient de 100 à 600 marks; 3 autres privat docenten ne touchaient pas d'honoraires. Dans la Faculté de

philosophie, 4 privat docenten gagnaient de 300 à 600 marks, un autre 80 marks, un autre rien. Or Bonn est presque une Université de première grandeur. Dans les petites Universités, les privat docenten annoncent souvent des cours qu'ils ne peuvent ouvrir faute d'auditeurs. Aussi les privat docenten prennent-ils de plus en plus l'habitude de se faire habiliter dans les grandes Universités. C'est ainsi que le docteur Schmid, dont le père est professeur à l'Université d'Erlangen, se fait habiliter à Munich. Dans les grandes Universités, les privat docenten peuvent espérer sinon vivre de leur enseignement, du moins se créer un auditoire.

Voici, par exemple, à Berlin, les cours les plus suivis (semestre d'hiver 1878-1879) professés par des privat docenten :

Cours publics (gratuits) : théologie, 14 auditeurs; droit, 58; médecine, 49; philosophie, 138. Ce dernier cours a un auditoire exceptionnellement nombreux.

Cours privés (rétribués pour la plupart) : théologie, 7; droit, 15; médecine, 17; philosophie, 40. Un cours semestriel se paye de 25 à 40 francs.

J'ai donné, je le répète, les chiffres maximum. Comme les privat docenten ne touchent pas de traitement, et qu'il leur faut bien chercher, quand ils sont pauvres, d'autres ressources, tantôt ils donnent

des répétitions ou des leçons dans des pensionnats de demoiselles ; tantôt, — mais ce sont là des cas très rares, — ils professent dans un gymnase. C'est ainsi qu'à Fribourg, cet été, M. Schmidt-Blantz, professeur au gymnase, faisait à l'Université un cours sur l'*Art poétique* d'Horace ; à Berlin, MM. Franken et Schmidt donnaient des répétitions de droit ; à Erlangen, MM. Bestmann et Wagner des répétitions de théologie. Autrefois, d'ailleurs, les privat docenten étaient de simples répétiteurs. On les admit peu à peu à faire des cours sur des matières déterminées, le plus souvent pour combler une lacune de l'enseignement de la Faculté. Aujourd'hui encore, ils se font habiliter pour une ou plusieurs branches spéciales, et n'ont pas, comme le professeur, le droit d'enseigner toutes les matières du programme de la Faculté. En réalité, ils n'entrent qu'exceptionnellement, et dans les grandes Universités seulement, en concurrence avec les professeurs, et encore n'est-ce que pour les cours spéciaux.

Pendant l'hiver dernier, à Berlin, dans la Faculté de médecine, M. le docteur Adamkiewicz faisait un cours sur l'électricité appliquée à la médecine, M. le docteur Ewald sur des chapitres choisis de la physiologie, M. le docteur Riess sur les maladies constitutionnelles, M. le docteur Guttmann sur les

maladies du cœur, en concurrence avec le professeur Leyden, etc.

Dans la Faculté de philosophie, le docteur Maerker a fait un cours sur la *Métaphysique* d'Aristote, M. le docteur Hoppe (en concurrence avec le professeur Wangerin), sur le calcul intégral, le docteur Jordan sur la vie et les œuvres du Titien.

En histoire et en littérature, où des cours généraux ne peuvent se concevoir sérieusement, les privat docenten ont plus de latitude. Le docteur Hassel faisait un cours sur l'histoire de la Prusse depuis Frédéric II jusqu'à la guerre d'indépendance, le docteur Geiger sur l'histoire littéraire de la Renaissance (du XIVe au XVIIe siècle).

Tous les cours généraux sont faits par des professeurs. C'est ici le lieu de comparer les professeurs des grandes et des petites Universités, de voir quel revenu ils peuvent atteindre, et comment, grâce à eux, le haut enseignement scientifique est représenté.

Comparons le personnel enseignant de l'Université de Greifswald et de celle de Berlin :

Berlin : 71 professeurs ordinaires et honoraires, 64 professeurs extraordinaires, 65 privat docenten : total : 210.

Greifswald : 37 professeurs ordinaires, 12 profes-

seurs extraordinaires, 10 privat docenten : total, 59.

On voit que la différence est grande. Je passe au nombre des cours. Cette fois je compare Berlin à une autre petite Université, Fribourg.

Berlin (hiver 1878-79) : 178 cours publics fréquentés par 6,657 auditeurs, 235 cours privés avec un auditoire de 9,810 étudiants : total, 413 cours fréquentés par 16,467 auditeurs.

Je choisis pour Fribourg le semestre d'été (le meilleur) : théologie, 11 cours; droit, 13; médecine, 37; philosophie, 38 : total, 99.

A Berlin, le travail du semestre d'été est moins considérable qu'en hiver : 354 cours avec 10,782 auditeurs. Je dois ces renseignements à l'obligeance de M. Zeller, le recteur de cette année. On voit combien les cours privés sont supérieurs aux cours publics; ils sont à la fois plus nombreux et plus suivis quoique rétribués. A Leipzig, où les professeurs ne sont pas tenus à faire un cours public, l'écart est plus grand encore.

Je poursuis ma comparaison. Séminaires : Fribourg, 4; Berlin, 38. A Iéna, il y a 14 séminaires ou conférences; c'est le chiffre maximum des petites Universités.

Veut-on étudier de plus près les ressources scientifiques qu'offrent à l'étudiant les grandes Universités?

Pendant mon séjour à Leipzig, l'été dernier, on faisait 2 cours sur l'histoire de l'évolution, 6 cours sur l'hygiène, 10 cours sur les maladies des yeux, 7 cours sur la logique par des professeurs différents, 9 cours sur l'histoire de la philosophie (dont 1 sur la philosophie des religions), 23 cours sur la philosophie orientale, 15 cours sur l'histoire et la géographie, 19 cours sur les sciences administratives, politiques et économiques, 35 cours sur les sciences naturelles, etc., etc.

Il est clair que tous ces cours, dont plusieurs sont très suivis, doivent procurer aux professeurs un revenu assez important.

Voici, à Berlin, les cours privés les plus fréquentés l'hiver dernier :

Théologie, 79 auditeurs inscrits; droit, 328; médecine, 196; philosophie, 204.

Bien que les cours publics soient en moyenne moins suivis, leurs auditoires les plus considérables atteignent cependant un chiffre plus important: théologie, 88; droit, 341; médecine, 385; philosophie, 678. Ce dernier cours est celui de M. Treitschke sur le socialisme.

A Leipzig les chiffres des cours publics sont plus élevés : théologie, 165; droit, 335; médecine, 153; philosophie, 365.

Il faut remarquer que, surtout à Leipzig, les professeurs font plusieurs cours, et que le montant des honoraires oscille de 25 à 50 francs. J'estime qu'il y a, tant à Berlin qu'à Leipzig, 15 à 20 professeurs à qui les honoraires, joints au traitement, procurent un revenu qui varie de 20,000 à 60,000 francs, et peut-être davantage. Car, il ne faut pas l'oublier, les traitements sont parfois considérables. Voici les traitements maxima de chaque Faculté pour Berlin et Greifswald :

Berlin : Théologie, 9,000 marks; droit, 9,000; médecine, 7,200; philosophie, 12,000.

Greifswald : Théologie, 5,700; droit, 6,000; médecine 5,700; philosophie, 6,000.

On voit quelle distance sépare les professeurs des grandes et des petites Universités! Aussi ai-je visité à Berlin, à Leipzig, des savants installés comme des banquiers; à Erlangen, à Fribourg, des professeurs logés comme des artisans. D'ailleurs, dans les grandes Universités, les professeurs de sciences naturelles et médicales ont à leur disposition, dans les palais qui leur servent de laboratoires, des appartements somptueux. Aussi à Berlin, Leipzig, Bonn, ce ne sont que dîners officiels, bals, réceptions. En revanche, demandez à un professeur d'Iéna quel est son traitement? 3,000 francs peut-être. Et ses

honoraires? Quelques centaines de marks. Il est vrai qu'Iéna est dans une situation défavorable; entretenue en commun par les petits ducs de Saxe, c'est à qui, parmi ces princes si déchus, rivalisera de parcimonie!

Et cependant Iéna possède Hæckel, le fameux disciple de Darwin, Stoy, l'illustre pédagogue, d'autres célébrités encore. C'est qu'à Iéna Hæckel vit à l'abri des tracasseries religieuses. Que lui importe que ce soit M. Falk ou un ministre moins libéral qui dirige l'instruction publique? La politique avec ses flux et ses reflux ne saurait atteindre le professeur d'une petite Université; étranger aux querelles de parti, il peut travailler en paix et consacrer tous les moments de sa vie à la science.

D'ailleurs les disciples de Hæckel, des Allemands, des Russes, des Américains, ne reculent pas devant le voyage d'Iéna pour entendre leur maître de prédilection. Ils savent que dans les petites Universités le professeur leur appartient tout entier. A Iéna, à Erlangen, on le rencontre partout, à la promenade, à la brasserie, au détour de chaque rue, et avant tout au cours, au laboratoire, rapports de sociétés et relations de travail qui développent l'estime et l'affection. Dans les grandes Universités, la masse des étudiants ne voit le professeur qu'au cours, c'est-à-dire

à la parade ; ils ne le connaissent pas dans l'intimité de la chambrée ; quelques privilégiés seulement approchent le maître au séminaire, et savent ce qu'un savant tel que Mommsen gagne à être entendu ailleurs que dans sa chaire.

C'est grâce à ces réels avantages et malgré les causes sérieuses d'infériorité sur lesquelles nous insistions plus haut, que le prestige qui s'attache aux petites aussi bien qu'aux grandes Universités ne s'effacera de longtemps. A lui seul, le nom de ces vénérables corporations évoque l'idée de la liberté dans le travail, de l'union dans un but noble et désintéressé. C'est la tradition, avec ses privilèges et ses abus, mais aussi avec l'autorité que commandent un passé glorieux et des services séculaires ; c'est un ensemble imposant de forces matérielles et morales, une puissance d'opinion qui a su résister jusqu'à ce jour aux empiétements jaloux de l'État.

III

LES UNIVERSITÉS RÉPUBLICAINES

Nous connaissons très peu en France les Universités suisses[1]. On les confond d'ordinaire avec les

1. Article du *Parlement,* vendredi 21 mai 1880.

Universités allemandes, auxquelles elles se rattachent par leur organisation extérieure, la langue qu'on y parle et aussi par leur histoire. Il n'est donc pas étonnant qu'on n'ait pas pris la peine jusqu'à ce jour de les regarder d'assez près pour observer ce qui constitue leur véritable originalité.

Cette originalité, il ne faut pas la chercher dans la charpente extérieure de l'Université, mais dans sa constitution intime. Ici, comme là-bas, il y a un chef élu de l'Université ou recteur, un Sénat chargé de l'administration et de la discipline, des assemblées de professeurs qui fixent le programme des cours, décernent les titres de docteur et font des propositions pour les chaires vacantes. Le curateur des Universités prussiennes est remplacé par une délégation du gouvernement cantonal chargée de la direction de l'éducation. Le conseil curatorial (c'est ainsi qu'il s'appelle à Zurich et à Berne) exerce un contrôle assez actif sur la marche de l'enseignement, sur le recrutement du personnel, sur la gestion financière. C'est lui qui soumet les projets de budget, les plans d'amélioration, les propositions d'emploi et de traitements, au pouvoir exécutif cantonal à qui appartient la décision ou la sanction. Le Sénat, comme dans les petites Universités allemandes, est composé de tous les professeurs ordinaires des quatre

Facultés, auxquels viennent s'adjoindre à Berne les maîtres d'un degré inférieur qui touchent un traitement. Cette assemblée, un peu trop considérable, délègue, dans l'intérêt de la prompte expédition des affaires, une partie assez notable de ses attributions à une sous-commission de quatre ou cinq membres sous la présidence du recteur. Ajoutons qu'à Berne, où la constitution universitaire est très démocratique, tous les professeurs ordinaires et extraordinaires font partie du conseil de leur Faculté respective.

Dans les Universités suisses comme dans les Universités allemandes, le corps enseignant se compose donc de professeurs ordinaires et extraordinaires et de privat docenten. Mais voici où apparaît l'esprit républicain. D'une part, le traitement des professeurs ordinaires est très modeste (4,000 francs en moyenne), ce qui, sous un régime de concurrence, met les Universités dans une infériorité réelle vis-à-vis de leurs rivales; d'autre part, l'avancement est assez lent; car, la Suisse important plus de professeurs qu'elle n'en exporte, ce sont les maîtres étrangers qu'on paye le mieux et qui, arrivant les premiers, accaparent les places.

Un privat docent de Berlin, par exemple, sera nommé d'emblée professeur ordinaire, tandis qu'un

Suisse qui s'est fait habiliter à Zurich n'a guère de chances d'être appelé à l'étranger et devra attendre longtemps jusqu'à ce qu'il se produise pour lui une vacance dans une Université nationale. C'est ainsi qu'à Zurich il faut en moyenne dix à onze ans pour devenir professeur ordinaire de théologie, de médecine, de philosophie. C'est d'ailleurs assez l'usage en Suisse d'arriver tardivement à tous les emplois. Les Universités suisses sont des institutions cantonales et non fédérales. Or, dans ces petites Républiques, où l'horizon politique est si borné, l'activité, le génie, tous les dons brillants de la jeunesse éveillent moins l'admiration que la défiance du plus grand nombre. Ce sont des qualités plus mûres, le bon sens, l'expérience, qu'on demande aux guides de la jeunesse, comme aux magistrats.

Cette tendance est d'autant plus naturelle qu'à vrai dire les Universités suisses sont moins des foyers de science pure et désintéressée que des ateliers d'enseignement, des écoles préparatoires aux diverses carrières publiques. Les ressources matérielles et morales ne sont pas assez développées pour que les recherches scientifiques puissent s'y développer aussi à l'aise que dans les grandes Universités allemandes.

Le budget de l'Université suisse la plus impor-

tante, — celle de Berne, — est de 250,000 francs environ, c'est-à-dire la moitié de ce que la Prusse dépense annuellement pour ses plus petites Universités. L'Université de Bâle possède 36 professeurs ordinaires, 11 professeurs extraordinaires, 14 privat docenten, c'est-à-dire à peu près le quart du personnel enseignant de Berlin. Le nombre des cours et des conférences est, il est vrai, assez considérable; 153 à Bâle, 190 à Zurich, 215 à Berne. Cela tient à ce que chaque professeur ordinaire est tenu de faire dix à douze heures de cours par semaine. Mais l'enseignement pratique a une bien plus grande place dans ces programmes que l'enseignement théorique. Les études philologiques, les sciences naturelles, qui absorbent actuellement presque toute l'activité et les ressources des universités allemandes, ne prennent la part du lion ni à Zurich, ni à Berne. L'enseignement des Facultés suisses se rapproche, à cet égard, plutôt du nôtre.

On y trouve un grand nombre de cours littéraires et de rhétorique que les Allemands semblent dédaigner aujourd'hui. Aussi les étudiants suisses qui veulent s'adonner aux recherches d'érudition ne manquent-ils pas de faire la plus grande partie de leurs études en Allemagne, et ne reviennent guère en Suisse que dans les derniers semestres, pour se

préparer à l'examen d'État. L'été dernier, la fréquence scolaire était à Zurich, de 345 étudiants; à Berne, de 323; à Bâle de 198. Sur ce nombre, Bâle comptait 32 étudiants étrangers, Berne 41, et Zurich 89.

Un certain nombre de ces étrangers sont des femmes. Berne en avait 17 à sa Faculté de médecine. Zurich 9 à sa Faculté de médecine, 3 à sa Faculté de théologie, ces dernières Allemandes, les autres, pour la plupart, de l'Amérique du Nord. On sait qu'autrefois Zurich possédait un grand nombre d'étudiantes russes qui faisaient beaucoup parler d'elles, et qui affichaient dans leurs idées et dans leurs mœurs un mépris absolu de l'opinion et un amour sincère de la liberté. L'émancipation telle que la comprenaient ces studieuses personnes eût sans doute paru aussi agréable à leurs compagnons de travail qu'à elles-mêmes, s'ils n'eussent trouvé chez elles moins d'esprit que de prétentions et plus de vertu encore que de beauté. A la suite de quelques scandales, le gouvernement dut prendre des mesures d'autorité, à la suite desquelles l'auditoire féminin, qui avait rapidement grossi de 31 en 1871 à 63 en 1872, puis à 114 en 1873, descendit subitement en 1874 à 28 et, après de légères oscillations, jusqu'à 12, le chiffre actuel. Le plus plaisant

de l'affaire est que ces demoiselles ont obtenu du gouvernement russe la création d'une Université féminine à Saint-Pétersbourg.

Pour revenir aux Universités suisses, ce qui frappe le plus dans leur enseignement, c'est l'importance qu'elles attachent à la pédagogie. La pédagogie n'y est pas seulement enseignée comme une science, elle y est pratiquée comme un art : à Bâle, par M. Siebeck; à Berne, par M. Ruegg; à Zurich, par M. Avenarius. On ne croit pas en Suisse, comme chez nous, qu'il faille apprendre le métier de professeur à force d'avoir fait de mauvaises classes, comme un médecin qui s'instruirait dans l'art de guérir en tuant les malades. On est d'avis que le futur professeur de gymnase, aussi bien que l'instituteur, ne doit pas seulement posséder à fond les matières de son enseignement, mais qu'avant de prendre la direction d'une classe, il est indispensable qu'il ait fait un apprentissage préalable, qu'il soit initié à la connaissance des meilleures méthodes, qu'il se soit exercé à la pratique même de l'enseignement.

En Suisse, les aspirants au professorat sont plus ou moins astreints à suivre des cours et conférences théoriques ou pratiques sur l'éducation en général et sur la méthode appliquée à l'histoire, à la philo-

sophie, aux sciences naturelles. Travaux écrits, exposés oraux, discussions, corrections de devoirs, leçons faites sous les yeux du professeur et des camarades, tous ces exercices concourent au même but. On exige aussi, à l'examen d'État, qui correspond à notre licence, que les candidats fassent deux leçons sur l'objet spécial de leur futur enseignement.

On voit que les écoles suisses n'ont pas répudié l'héritage de Pestalozzi. Les professeurs sont de véritables pédagogues, dans la bonne acception du mot. Ce sont aussi des hommes qui pratiquent toutes les vertus républicaines. Consciencieux et capables, simples dans leur vie, cordiaux dans leurs relations, sincèrement attachés aux libres institutions de leurs pays, ils forment un corps enseignant très respectable et qui, au point de vue moral, rend les plus grands services à la jeunesse.

IV

L'UNIVERSITÉ DE LEIPZIG

M. Leroy-Beaulieu a, dans un récent article[1], appelé l'attention du public sur l'infériorité de nos

1. Nous croyons devoir reproduire cette lettre qui a paru dans le *XIXe Siècle*, vers la fin de 1874, sous la signature de *Paul Edmond*.

Facultés vis-à-vis des Universités allemandes. Ses observations, qui avaient principalement trait au personnel enseignant, peuvent être généralisées; *sous tous les rapports,* l'enseignement supérieur, en Allemagne, est plus favorisé que le nôtre. Pour s'en convaincre, il suffira de jeter un coup d'œil sur les chiffres qui vont suivre.

Le 31 octobre, on célébrait à Leipzig la fête de la Réformation : « La réforme, me disait un savant allemand, a été pour nous ce que la révolution de 1789 a été plus tard pour la France. » A cette occasion, les professeurs de l'Université se réunissent et nomment, pour une année, le nouveau recteur. Dès onze heures, la salle réservée aux solennités publiques (*aula*) était assiégée par une foule exclusivement composée d'étudiants. Sur un des côtés de cette salle, de forme rectangulaire et tout de blanc décorée, s'élève la chaire, entourée d'un demi-cercle de fauteuils destinés aux professeurs. A droite et à gauche se tiennent les porte-étendards des différentes corporations d'étudiants. Revêtus de l'écharpe, la rapière au côté, ils déploient leurs bannières aux mille couleurs.

A midi, le cortège académique fait son entrée.

Elle a trait aux mêmes questions que les lettres qui précèdent, mais le point de vue auquel elle se place est quelque peu différent.

Ce sont d'abord les délégués des étudiants qu s'avancent sur deux rangs, l'épée à la main, et forment une sorte d'avant-garde d'honneur, puis l'ancien recteur précédé des deux massiers et suivi des quatre Facultés; seuls, le recteur et les doyens sont en costume. Dans une tribune, en face de la chaire, des chanteurs entonnent le fameux *choral* de Luther :

> Notre Dieu est une forteresse;
> Une épée et une bonne armure.
> . . . .
> Il n'est pas d'autre Dieu que lui;
> Il gardera le champ; il nous donnera la victoire.

Ce même choral termine la cérémonie. Entre ces chants se placent deux discours, un de l'ancien, un autre du nouveau recteur. Tout l'ordre de cette fête ressemble assez au service d'un temple protestant : des chants, un sermon, puis encore des chants. Luther n'a-t-il pas écrit : « Celui qui n'aime pas la femme, et le vin, et le chant, est un sot et le restera, sa vie durant! » Ici le sermon est remplacé par deux discours, qui ne sont pas moins édifiants.

Le nouveau recteur lit une dissertation sur une question de littérature ou de philosophie; cette fois il s'agissait du *monismus ideale* et du *reale dualismus*. — Je me hâte de passer au second discours.

L'ancien recteur retrace l'histoire de l'Université pendant l'année de son principat.

Il énumère les pertes académiques, les professeurs qui ont quitté l'Université et ceux qui les remplacent, « comme un général, après une bataille, compte ses morts et ses trophées ». C'est dans cet exposé un peu aride que j'ai saisi au vol (et ensuite vérifié) quelques-uns des chiffres suivants :

L'université de Leipzig compte :

Professeurs ordinaires	60
Professeurs extraordinaires	49
Privat docenten	31
TOTAL	140

Ces professeurs se répartissent ainsi qu'il suit entre les quatre Facultés : théologie, jurisprudence, médecine, philosophie qui comprend la philosophie proprement dite, la philologie, les sciences mathématiques et naturelles, l'hisoire et la géographie, etc.) :

	Pr. o.	Pr. ext.	Pr. doc.	Tot.
Théologie	9	3	4	16
Jurisprudence	10	4	1	15
Médecine	10	14	13	37
Philosophie	31	28	13	72
	60	49	31	140

Il n'y a pas un seul professeur suppléant.

Le nombre des cours et conférences pour le semestre d'hiver est le suivant :

Théologie.	50	cours.
Jurisprudence.	35	—
Médecine.	95	—
Philosophie proprement dite. . .	30	—
Philologie.	50	—
Histoire et géographie.	24	—
Esthétique.	10	—
Droit public et économie politique.	18	—
Mathématiques et astronomie. . .	15	—
Sciences naturelles.	34	—
Ce qui donne un total de	361	cours.

Parmi ces cours, je remarque un cours sur l'histoire générale de France par le professeur Brandes et un autre cours sur la Révolution française par le professeur Voigt.

Comme tous ces cours comprennent plusieurs leçons par semaine, nous avons eu la curiosité de relever sur le catalogue académique la statistique du travail hebdomadaire de l'Université. Nous sommes arrivés au chiffre de 1,230 leçons par semaine, soit, pour le semestre d'hiver, 29,520 leçons.

Si on remarque que la durée du plus grand nombre de ces leçons est de 2 heures, et pour plusieurs d'entre elles de 3 heures, on pourra se faire une idée de l'activité intellectuelle d'une Université

allemande. On comprend que, pour arriver à un pareil résultat, tous les moments de la journée doivent être utilisés; en effet, les cours commencent dès 7 heures du matin et se continuent sans interruption jusqu'à 10 heures du soir.

Le nombre des étudiants inscrits à l'Université est d'un peu plus de 3,000, chiffre quelque peu supérieur à celui des étudiants qui suivent les cours de l'Université de Berlin. Sur ces 3,000 étudiants, les Saxons entrent dans la proportion d'un dixième environ. Du reste, il existe entre Leipzig et Berlin une véritable rivalité dont la presse locale se fait l'écho.

Les deux Universités attirent à l'envi les professeurs les plus distingués; ainsi, tandis que Berlin vient d'appeler à elle l'illustre physicien Kirschof, M. Windscheid, le célèbre pandectiste, vient renforcer l'Université de Leipzig, et tout récemment il nous a été donné d'entendre sa grave et éloquente parole dans le cours inaugural qu'il a fait sur les écoles historiques de la science du droit. Le disciple de M. de Savigny peut, avec fierté, siéger dans une Université qui consacre aux dépenses du dernier exercice et aux travaux en voie d'exécution la somme de 720,000 thalers, soit 2 millions 700,000 francs.

Après la lecture du discours, où j'ai puisé la plu-

part de ces renseignements, l'ancien recteur a fait prêter entre ses mains, à son successeur, le serment d'usage dont il donnait lecture au récipiendaire, qui le répétait après lui. Puis il lui a remis le sceptre académique et le livre des statuts, signes symboliques d'une autorité qui a pour mission de s'exercer conformément aux règlements.

Enfin, se dépouillant de ses insignes, le manteau de pourpre et d'hermine, et le collier de brillants, il en a revêtu son successeur, à qui il a souhaité, par une cordiale poignée de main, la bienvenue au nom de tous ses collègues. Et toute la salle s'est ébranlée sous les trépignements de l'assistance.

Le soir, une immense retraite aux flambeaux se déployait à travers la ville. Les étudiants en corps allaient offrir leurs regrets à leur ancien recteur et présenter leurs félicitations au nouveau *magnificus*. Il était curieux de voir tous ces jeunes gens s'avancer résolument sur deux files, le flambeau à la main, dans un ordre parfait. Les sergents de ville brillaient par leur absence. Des cavaliers ouvraient et fermaient la marche. Dans trois équipages traînés par six chevaux superbement caparaçonnés s'étalaient fièrement les étudiants chargés de porter la parole au nom de leurs camarades; derrière venaient les corporations d'étudiants avec leurs mu-

siques, leurs casquettes de toutes nuances, bannières déployées, conduites par leurs chefs, l'épée en main et l'écharpe au côté. Singulier spectacle, vivant témoignage de l'union et de la discipline qui règnent dans ce grand corps universitaire.

Un autre jour, j'essayerai de pénétrer dans la vie intime de ces républiques savantes, de montrer l'esprit qui les anime, d'étudier leur organisation intérieure, si différente de celles de nos Académies. Pour aujourd'hui, j'ai voulu seulement donner une idée des immenses ressources dont dispose une Université allemande et de l'intensité vraiment inouïe de sa vie intellectuelle. Pour apprécier tout l'intérêt qui s'attache à cette question, il suffira de reppeler que c'est dans les Universités, et non ailleurs, que l'idée de l'unité allemande a pris naissance et s'est développée; ce sont les Universités qui, en ressuscitant un passé oublié, ont réveillé, avec le sentiment patriotique, l'ardeur belliqueuse des anciens Germains, et ont attisé, avec une persévérance sans exemple, la haine contre la France; c'est dans les Universités que se sont formés les hommes qui ont dirigé ou secondé ce grand mouvement national, dont nous avons ressenti les terribles effets.

II

LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES JUGÉES PAR V. COUSIN
LETTRE A M. LE PROFESSEUR BONA MEYER

L'article que M. Jurgen Bona Meyer vient de faire paraître dans le *Deutsche Revue* renferme deux parties, l'une où il rend compte, avec assez d'exactitude, du but de notre Société [1] et de ses projets de réforme, l'autre où il apprécie, dans des dévelop-

1. La Société d'enseignement supérieur, fondée en 1878, venait de publier un premier volume, fort de 655 pages et comprenant des rapports sur les universités de la Belgique, de l'Autriche et de la Hollande, sur Oxford et Cambridge, un travail sur l'enseignement supérieur en France pendant la Révolution, un rapport sur l'enseignement supérieur en France en 1878 et des monographies spéciales sur les universités allemandes de Göttingue, de Heidelberg et de Bonn. Ce dernier travail avait paru séparément, avec des additions et des remaniements, sous ce titre : *l'Université de Bonn et l'Enseignement supérieur en Allemagne* (Paris, Hachette, 1879, 1 vol. in-8, 300 pages). M. Bona Meyer, professeur à l'Université de Bonn, publia dans la *Deutsche Revue* un article consacré aux publications de la Société d'enseignement supérieur et qui contenait une critique assez vive de notre étude. C'est notre réponse à cet article que nous reproduisons ici; elle a paru dans un des bulletins de la *Société d'enseignement supérieur* (avril 1880).

pements d'une valeur plus contestable, les premières publications du Bulletin. Je laisse de côté la question française, qui a déjà été abordée ici par M. Lavisse, notre secrétaire général, avec son bon sens supérieur, et qui, d'ailleurs, est encore l'objet des délibérations de notre Société; mais je veux répondre aux critiques que M. Bona Meyer adresse à tous les travaux sur les Universités allemandes et qu'il prodigue à mon étude sur Bonn. Dans ma réponse, je m'efforcerai d'être aussi modéré et aussi courtois que mon honorable contradicteur, ce qui ne me sera pas trop difficile, je l'espère.

I

LES JUGEMENTS DE VICTOR COUSIN

Avant d'aborder les objections de M. Meyer, je crois devoir rappeler quelles idées ou plutôt quels préjugés avaient cours en France, au moment de la fondation de la Société, sur le système universitaire allemand. Cet état de l'opinion n'est pas seulement intéressant à connaître; mais à lui seul, il explique et justifie le point de vue où je me suis placé et le but que j'ai poursuivi en publiant mon livre sur Bonn.

L'organisation de l'enseignement en Allemagne

n'était guère connue en France que par le rapport de M. Cousin. C'est là sans doute une œuvre magistrale, d'une forme très remarquable et qui porte partout la marque d'un esprit supérieur; mais elle est déjà ancienne, puisqu'elle date de 1832, et elle devait être nécessairement superficielle ou même inexacte par endroits, puisqu'une enquête de six semaines seulement avait suffi au hautain philosophe éclectique pour embrasser de son coup d'œil d'aigle toutes les parties de l'enseignement public en Allemagne. Cette méthode d'observation, à vol d'oiseau, a, j'ose le dire, fait son temps. On ne se contente plus aujourd'hui de considérations vagues et générales et de l'autorité, si imposante qu'elle soit, de ce qu'on appelait jadis la parole du maître; pour être convaincu, on veut des preuves, c'est-à-dire des faits, des chiffres, des détails précis, de minutieuses statistiques recueillies consciencieusement et sur place. D'ailleurs l'Allemagne s'est profondément transformée depuis 1832; on connaît assez les guerres de 1866 et de 1870 et leurs résultats. Il fallait examiner si le système académique allemand était resté stationnaire, ou s'il avait marché avec la nation, et si l'exclusion de l'Autriche de la Confédération germanique, si l'unification de l'Allemagne, si tous ces grands ébranlements n'a-

vaient pas retenti dans l'organisme universitaire. Cette vaste enquête ne devait-elle pas être utile surtout pour un pays unitaire et centralisateur comme le nôtre? Observer sans parti pris l'état actuel, comparer le présent au passé, voilà quel a été notre but, voilà comment nous avons compris notre mission.

Et en vérité avais-je tort de tenir le rapport de M. Cousin, sinon pour suspect, du moins comme sujet à caution, quand j'y lisais des propositions ou surannées ou trop absolues, trop rapidement formulées, comme celle-ci sur le privat docentisme :

« Le *privat docent* n'a d'autre salaire que celui qu'il reçoit des étudiants; mais, comme ces cours comptent aux étudiants aussi bien que ceux des autres professeurs, il n'y a pas de raison pour que le *privat docent* n'ait autant d'élèves qu'un professeur même ordinaire et ne se crée une position supportable. »

Au point de vue de l'organisation actuelle, il n'y a pas moins de trois inexactitudes dans cette phrase unique.

1° On ne peut plus dire que le *privat docent* ne reçoit pas de salaire, puisque nous trouvons au budget prussien de l'instruction publique en 1878 une somme de 54,000 marks destinée à rétribuer

les *privat docenten* les plus méritants. Sous ce rapport la position du *privat docent* d'aujourd'hui est celle du professeur extraordinaire d'autrefois.

2° Il n'est pas vrai, comme le passage de M. Cousin peut le faire croire, que le *privat docent* soit en état de faire une concurrence sérieuse à l'enseignement du professeur titulaire. Tous les cours généraux, même dans les grandes Universités, sont faits par les professeurs ordinaires. Quant aux *privat docenten,* ils se bornent à enseigner sur des matières spéciales. C'est ainsi que l'hiver dernier à Berlin, dans la Faculté de médecine, M. le docteur Adamkiewicz faisait un cours sur l'électricité appliquée à la médecine, M. Ewald, sur des chapitres choisis de la physiologie, M. le docteur Riess, sur les maladies constitutionnelles, M. le docteur Guttmann, sur les maladies du cœur, etc. Il ne faut pas oublier que le *privat docent* pour devenir professeur extraordinaire a besoin de la présentation des professeurs titulaires de la Faculté, et qu'il est obligé d'observer vis-à-vis de ces puissants collègues les plus grands ménagements.

3° Il est tout à fait faux que le *privat docent* puisse se créer avec le revenu de ses cours « une position supportable » et des honoraires aussi élevés

que ceux d'un professeur ordinaire. C'est ce que je crois avoir démontré victorieusement dans mon mon travail sur Bonn, où je constate, d'après les chiffres officiels, que les honoraires annuels des *privat docenten* s'échelonnent de 100 à 600 marks dans la Faculté de médecine et de 300 à 600 marks dans la Faculté de philosophie. M. Jurgen Bona Meyer remarque que dans les grandes Universités les *privat docenten* peuvent se créer un auditoire : je n'ai jamais nié ce fait, qui d'ailleurs est assez rare; mais je dois faire observer que c'est un auditoire de cours publics, c'est-à-dire gratuits, et non de cours privés; car l'hiver dernier, à Berlin, c'est-à-dire dans la plus grande Université d'Allemagne, *le cours privé le plus suivi* des *privat docenten* comprenait : 7 auditeurs pour la théologie, 15 pour le droit, 7 pour la médecine et 40 pour la philosophie (chiffre unique et tout à fait exceptionnel). En revanche les cours les plus suivis des professeurs titulaires s'élevaient à 79 auditeurs pour la théologie, à 328 pour le droit, à 196 pour la médecine, à 204 pour la philosophie. M. Meyer ne pourra pas contester ces chiffres, qu'on a bien voulu recueillir, à ma demande, sur les registres de l'Université; d'ailleurs le savant professeur de Bonn, qui est trop modeste pour rappeler, autrement que par une

allusion discrète, les succès qu'il obtenait autrefois à Berlin comme *privat docent,* ne nous dit pas si son cours était public ou privé.

Il me serait facile de suivre plus loin le rapport de M. Cousin et de relever encore d'autres inexactitudes, ou d'autres renseignements vieillis ; c'est ainsi qu'il écrit : « Le nombre des professeurs ordinaires de chaque Faculté est très restreint, celui des professeurs extraordinaires est plus étendu, celui des *doctores legendi* est plus considérable encore. » Cette remarque était peut-être juste en 1832, elle ne l'est plus aujourd'hui. C'est ainsi que, même à Berlin où les *privat docenten* sont exceptionnellement nombreux, il y a 71 professeurs ordinaires, 64 professeurs extraordinaires et 65 *privat docenten.* — Et à Greifswald, 37 professeurs ordinaires, 12 professeurs extraordinaires et 10 *privat docenten.* C'est la proportion inverse de celle indiquée par Cousin. J'ajoute que dans les Facultés de droit et de théologie le nombre des *privat docenten* et des professeurs extraordinaires est partout insignifiant.

Un autre point que M. Cousin néglige complètement, c'est l'inégalité criante que le système des honoraires a introduite en Allemagne entre les divers professeurs d'une Université, inégalité qui

ne tient pas seulement au mérite des professeurs, mais bien plus à la matière de leur enseignement. C'est ainsi qu'à Leipzig, un médiocre professeur de la Faculté de droit peut se faire un revenu de 20,000 francs, tandis qu'un éminent mathématicien aura peine avec son traitement et ses honoraires réunis à atteindre la moitié de ce chiffre.

Enfin, M. Cousin attribue « à la dissémination et à l'isolement des Facultés, notre culture exclusive et fausse qui fait des lettrés frivoles, des beaux esprits étrangers au mouvement et au développement des sciences, des savants sans lumières générales ». M. Bona Meyer, qui se plaint que nos rapports constatent la décadence de l'enseignement philosophique dans les Universités allemandes, n'est-il pas obligé de reconnaître qu'en Allemagne aussi on ne rencontre guère de savants qui soient en même temps des philosophes, des philosophes qui soient des savants? Ce n'est donc pas l'isolement des Facultés qui est la seule cause du mal; quant à moi, je l'attribue en grande partie à l'envahissement de la politique dans les Universités. La science n'est pas seulement une maîtresse jalouse, c'est aussi une maîtresse exigeante : il faut choisir entre les débats passionnés de la politique et la recherche pacifique de la vérité; et s'il

se rencontre par hasard des savants qui sortent du laboratoire pour entrer au Parlement, et se partagent utilement entre les recherches scientifiques et les travaux législatifs, ce sont des exceptions qu'on peut admirer et non des exemples qu'il faille suivre.

II

LE CULTURKAMPF ET L'AGITATION ANTI-SÉMITIQUE

Je viens de répondre chemin faisant à deux objections de M. Bona Meyer, l'une sur le fonctionnement actuel du privatdocentisme, l'autre sur la décadence de l'esprit philosophique dans les Universités allemandes. En ce qui concerne le privatdocentisme, je suis le premier à reconnaître l'importance considérable de cette institution au point de vue de la variété, de la compétence et de la liberté de l'enseignement entendue dans un certain sens; j'ai voulu seulement la montrer telle qu'elle est dans la pratique, avec ses avantages et ses inconvénients, de crainte que nos législateurs ne s'exposent, en voulant l'importer chez nous, dans toutes les Facultés, à des illusions et à des mécomptes.

Il me reste à répondre à certaines critiques que M. Bona Meyer m'adresse sur des questions plus

délicates, car elles touchent les personnes presque autant que les institutions. Est-il vrai, oui ou non, que l'intolérance religieuse règne[1] à l'Université de Bonn? A mes affirmations appuyées sur un ensemble de faits très sérieux, M. Bona Meyer répond par des dénégations sans preuves. Il ne suffit pas de déclarer que mes récits sont des fables, il faut le démontrer; sinon il restera établi que l'enseignement théologique de Bonn a été réduit par le *Culturkampf* à l'état le plus misérable, et que l'entrée de la carrière universitaire est presque fermée aux juifs et aux catholiques pratiquants, aussi bien que l'accès aux principales dignités académiques. M. Bona Meyer objecte que la *parité* prescrite par les statuts ne doit s'entendre que dans ce sens, que certains enseignements juridiques et philosophiques seront représentés à la fois par des catholiques et des protestants, mais que la tolérance s'arrête là et qu'il ne faut pas entendre, par *parité, égalité* entre les cultes chrétiens : je m'en doutais bien, et je prends note de cet aveu; mais je persiste à croire que, lorsque les statuts reviennent plusieurs fois sur ce point que la plus parfaite harmonie doit régner entre les professeurs des divers cultes, ils

1. Ces lignes étaient écrites en 1880. Depuis les choses ont pu changer.

entendent par cela même établir entre eux l'égalité sans laquelle toute entente et tout accord seraient impossibles dans les conseils de l'Université. C'est la guerre que la *parité* telle que la comprend M. Bona Meyer, c'est la paix que le royal fondateur de l'Université avait promise.

M. Bona Meyer se trompe également quand il insinue que les lois s'opposent à ce qu'un juif obtienne en Prusse le titre de professeur ordinaire; je le mets au défi de citer aucun texte à l'appui de cette opinion : ce que j'ai voulu d'ailleurs constater, c'est une pratique constante *dont j'ai été le témoin attristé,* et, en vérité, M. Meyer ne prouvera guère la tolérance de ses concitoyens en invoquant un droit prétendu pour justifier une aussi injuste exclusion. Dans tous les cas, je tenais à dissiper une erreur assez répandue chez nous. En France on s'imagine volontiers qu'une Université allemande est une sorte de famille où règne l'harmonie la plus parfaite et la liberté la plus complète d'opinion; la vérité m'obligeait à détruire ce mirage trompeur, ces naïves illusions; à l'âge d'or qui régnait autrefois, dit-on, dans les Universités allemandes, c'est un âge d'argent, un âge de combat qui a succédé, je ne veux pour preuve de cette évolution que la chasse aux juifs qui se poursuit

aujourd'hui en Allemagne. Dans cette campagne de prétendus libéraux ont à leur tête M. Treitschke, le professeur de Berlin que M. Meyer cite parmi cette phalange de savants à qui la politique n'a rien fait perdre de leur sereine impartialité [1]!...

Et, puisque nous sommes sur le terrain des personnalités, que M. Bona Meyer me permette de le lui dire, en terminant : si, par exception, j'ai pu formuler quelques critiques sur l'enseignement de certains professeurs, ce n'est pas pour le malin plaisir de dire des vérités désagréables à des personnes que je serais heureux de pouvoir louer sans réserves; c'est dans un véritable intérêt scientifique, c'est pour donner un portrait fidèle et ressemblant d'une Université allemande. Je persiste à croire que, de mes critiques comme de mes éloges, on peut se former en somme une impression d'ensemble conforme à la réalité. Ce n'est pas le système allemand entrevu à travers le prisme des

1. L'agitation anti-sémitique touche à sa fin. Nous devons constater qu'un très grand nombre de professeurs d'université, et à leur tête M. Mommsen et M. Hofmann, recteur à Berlin, ont combattu par tous les moyens en leur pouvoir cette agitation dangereuse pour la paix publique et qui menaçait d'envahir à la fois toutes les écoles allemandes. Le *Culturkampf* a également traversé sa période aiguë, et les idées de tolérance semblent prévaloir aujourd'hui dans les conseils du gouvernement et dans les assemblées parlementaires.

généralités séduisantes de M. Cousin, c'est le fonctionnement même de l'enseignement supérieur en Allemagne, c'est la vie universitaire, au cours, au séminaire, dans les instituts, c'est le privatdocentisme en action, c'est la vérité vraie telle qu'elle se dégage non de la fumée des théories, mais de la lumière des faits. A la veille de réformes projetées en France et au fort même de la lutte qui s'engage partout en Europe entre l'Église et l'État, il n'était pas inutile de montrer quelle était, au point de vue de ses résultats pédagogiques, l'influence de la politique sur l'enseignement, et, quant à moi, je ne crains pas de déclarer que, dussé-je avoir froissé certaines susceptibilités ou certains intérêts, je ne me repentirai jamais d'avoir fait entendre dans mon pays la voix de la vérité.

QUATRIÈME PARTIE

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES EN ALLEMAGNE

QUATRIÈME PARTIE

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES EN ALLEMAGNE

I

UN PÉDAGOGUE ALLEMAND, AUGUST ECKSTEIN

Le 6 janvier dernier, le gymnase Saint-Thomas de Leipzig avait un air de fête [1]. On célébrait la cinquantième année de professorat du directeur, le Dr Auguste Eckstein, philologue distingué et pédagogue émérite. Eckstein, entouré de sa famille d'écoliers et de son corps de professeurs, recevait les députations de ses anciens élèves, du conseil municipal de Leipzig, du tribunal de l'empire, de l'Université ayant à sa tête le recteur, de la Faculté de philosophie, à laquelle il appartient en qualité de professeur extraordinaire; il recevait aussi un délégué du gouvernement saxon qui lui apportait au

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, nº du 15 avril 1881.

nom du roi la croix de l'ordre d'Albert de deuxième classe. Le vieux maître, très ému, répondait tantôt en latin, tantôt en allemand, aux allocutions du public scolaire et académique et des autorités. Dans l'après-midi un banquet réunissait les hauts fonctionnaires, les savants, les commerçants, toute l'élite de la population; le soir un grand *Commers* avait lieu, et, le lendemain, une représentation d'écoliers, donnée au milieu d'un immense concours de concitoyens et d'amis, terminait cette solennité. En lisant dans les journaux allemands le récit détaillé de cette fête, aussi honorable pour ceux qui l'offraient que pour celui qui en était l'objet, je me rappelais les paroles que m'adressait M. Eckstein, il y a deux ans, lorsque je pris congé de lui après avoir passé quelques heures à son établissement : « Je ne suis qu'un maître d'école », me dit-il, en réponse à mes compliments. J'étais loin de m'attendre alors que de pareils honneurs seraient décernés au modeste pédagogue qui avait passé sa vie presque obscurément à apprendre et à enseigner.

I

HISTOIRE DU LATIN DANS LES ÉCOLES

Ce n'est pas une biographie que je veux écrire. Je désirais parler de cette fête et aussi d'une publication récente où le savant professeur résume une expérience scolaire de cinquante années. Ce livre intitulé : *Histoire et méthode de l'enseignement du latin*[1], me permettra de présenter quelques idées sur la partie la plus importante du plan d'études des écoles allemandes, et de rappeler en quelques mots les fonctions essentielles d'un recteur de gymnase à l'étranger.

L'histoire et la méthode de l'enseignement du latin, c'est à proprement parler l'histoire et la méthode de l'enseignement secondaire pendant plusieurs siècles. Si l'espace ne me faisait défaut, je suivrais avec plaisir M. Eckstein dans son excursion pédagogique depuis les écoles de Charlemagne jusqu'aux gymnases modernes, je verrais la langue latine se corrompre vers le XIIIe siècle sous l'influence

1. Ce travail a paru dans l'*Encyclopédie pédagogique* qui se publie sous la direction de M. le *prælat* Schmid, de Stuttgart (Gotha, Rodolphe Besser, éditeur), 2e édition, tome IV.

de latinistes orthodoxes tels que Prudentius, Avitus, Arator, Juvencus, le Virgile chrétien, dont les poèmes sur l'Origine du monde, le Péché originel, le Déluge, les Actes des apôtres, détrônent quelque temps les œuvres païennes d'Horace, de Virgile, d'Ovide, de Térence et de Plaute. J'assisterais ensuite à la renaissance des lettres anciennes au xve siècle, au règne de l'humanisme, et je ferais connaissance avec des pédagogues tels que Maffeo, Filelfi, Enea Silvio, Guarino, Corraro, Bruni. Puis, je suivrais les progrès des écoles latines du xvie au xviiie siècle, et je chercherais les causes de leur décadence. La réforme m'arrêterait longtemps, et, après elle, la contre-réforme des jésuites. Peut-être, en me plaçant bien entendu au seul point de vue de la méthode des études supérieures à cette époque, aurais-je occasion de dissiper quelques erreurs qui ont cours sur le *Ratio et institutio studiorum Societatis Jesus*. Je montrerais, avec M. Eckstein, que ce plan d'études, publié à Rome le 8 janvier 1599, n'est que l'application plutôt modérée que poussée à outrance des méthodes de l'école protestante, de Luther, de Mélanchthon et de ses disciples Bugenhagen et Camerarius, et surtout de Sturm, le pédagogue et le pédant de Strasbourg. L'activité scolaire de Sturm date de 1537. Il veut que les enfants apprennent le

latin à la mamelle et se réjouit, en 1565, de voir les jésuites mettre en pratique ses propres méthodes d'enseignement [1] : « J'ai vu les auteurs qu'ils expliquent, leurs exercices de classe, leurs méthodes d'enseignement; cela diffère si peu de nos propres règles et du plan d'études que nous avons institué, qu'on croirait que les jésuites ont puisé à nos propres sources. »

Et il se félicite d'une concurrence qui est un aiguillon pour les études [2]. Il est vrai que plus tard les idées de Sturm se modifient, que l'excellence des méthodes lui paraîtra d'autant plus pernicieuse qu'elles servent à propager des principes détestables. Cette fois c'est le protestant qui parle. Mais, sans vouloir prendre parti dans cette querelle, il reste établi que les méthodes des jésuites sont celles des protestants. En sacrifiant l'étude de la langue maternelle à celle du latin, les uns et les autres ont obéi à la mode et aussi aux nécessités d'une époque où les bons livres, dans les langues modernes, étaient en bien petit

1. « Vidi quos scriptores explicent, et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant, quæ a nostris præceptis institutisque adeo proxime abest ut a nostris fontibus derivata esse videatur. »

2. « Cogunt nos majus suscipere studium et vigilantiam ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus. »

nombre. Le Père Petau, Sacchini, Jouvency, en tant que pédagogues, sont après tout des disciples de Sturm ou mieux encore de Valentin Friedland, dit Trotzendorf, qui avait fait de l'école de Goldberg une véritable république latine :

Atque ita romanam linguam transfudit in omnes
Turpe ut haberetur teutonico ore loqui,
Audisses famulos famulasque latina sonare;
Goldbergam in Latio crederes esse sitam.

Et lorsque le latin commence à se corrompre de nouveau comme au XIII[e] siècle, c'est l'orthodoxie, aussi bien dans les pays protestants que dans les pays catholiques, qui est la cause principale de cette décadence.

Il suffit de rappeler les sarcasmes de Scaliger [1] : « Nos Allemands parlent bien le latin, mais ce n'est pas celui de Rome. » Et les mille et une lamentations d'Érasme [2] : « Partout où le luthéranisme fleurit, les lettres dépérissent. »

M. Eckstein nous cite ces textes curieux, et poursuit son chemin sans faire une halte trop longue dans le XVII[e] siècle, avec Ratisch, Comenius, l'Ora-

1. « Plures Germani grammatice loquuntur, pauci Latine ac Romane, »... et ailleurs : « Multi loquuntur Latine, pauci Romane. »

2. « Ubicumque Lutheranismus, ibi litterarum interitus », et ailleurs : « Per Lutheranos ubique languent, frigent, jacent, intereunt bonæ litteræ; amant uxorem et viaticum, cetera pili non faciunt. »

toire et Port-Royal, et dans le XVIIIe siècle avec Locke, Rollin et l'école de Basedow.

Un pas de plus, et nous entrons dans le XIXe siècle après avoir fait connaissance avec les idées de Frédéric II, grand partisan du latin qu'il ne savait pas, mais qu'il protégeait par respect pour l'autorité de Rollin. Pour terminer, il faudrait signaler avec M. Eckstein quelques-uns des plans d'études en usage dans les écoles allemandes depuis la fin du siècle dernier jusqu'à notre époque. En Prusse, l'organisation du gymnase, l'école latine par excellence, a été définitivement consacrée par la décision ministérielle du 12 novembre 1812, qui a imposé ce nom d'origine grecque à tous les établissements qui préparent à l'Université.

II

LES CLASSIQUES LATINS — L'EXPLICATION DES AUTEURS

Cette très rapide analyse, où je n'ai dû m'arrêter qu'aux principales étapes, peut donner une idée du réel intérêt qui s'attache à l'introduction historique du travail de M. Eckstein. J'ai hâte d'arriver aux considérations de méthode, à la partie moderne et vraiment actuelle de ce livre. M. Eckstein parle

successivement de l'enseignement grammatical, de l'explication des auteurs, des exercices oraux et écrits. Ce qui touche la grammaire est très technique, très utile à lire pour les hommes du métier. Mais nous préférons insister sur les développements qui ont trait aux *devoirs* et surtout aux *lectures* de classes. La *lecture* est, comme on sait, le pivot de l'enseignement dans les gymnases allemands; elle y tient la place que la *composition* a longtemps occupée dans nos lycées.

La question de la lecture des auteurs latins doit être envisagée à un double point de vue. Quels sont les auteurs qui conviennent aux différentes classes? Et quelle est la meilleure manière de les expliquer? M. Eckstein examine l'un après l'autre tous les auteurs classiques. Il esquisse une rapide biographie de chaque écrivain, puis il étudie la forme et le fond des divers ouvrages et formule son jugement longuement motivé. Tel auteur convient dans les classes élémentaires à cause de la clarté limpide de son style, mais c'est un pauvre philosophe. Tel autre est un penseur profond, un satirique mordant, un historien de premier ordre, mais il dépasse la portée d'esprit d'un adolescent. M. Eckstein est d'ailleurs très libéral dans ses conclusions, qui confirment le choix de Quinte-Curce, César, Tite-Live, pour les classes

de grammaire, de Tacite, Cicéron, Ovide, Virgile, Horace pour les classes supérieures. Je ne vois guère que Salluste pour qui il manifeste une certaine aversion, et selon lui Plaute et Térence, qu'on ne lit guère dans les gymnases allemands, mériteraient d'y être accueillis à correction. Il n'est pas très partisan, pour les classes, du genre ennuyeux, et il semble que les *Géorgiques,* à ce point de vue, n'excitent pas son enthousiasme. En Bavière, en Prusse, là où il existe des programmes imposés (et il n'en existe pas partout), Horace est le poète des deux classes supérieures, Virgile le précède et suit Ovide et Phèdre, qui se lisent dans les classes de grammaire.

Le choix des ouvrages est terminé. Comment se fera l'explication? Il y a deux méthodes de lecture : la *cursoria* et la *stataria*. M. Eckstein est d'avis de les employer alternativement, sous peine ou de ne rien lire ou de ne rien apprendre; à vrai dire, il n'y a qu'une bonne méthode : il faut lire assez lentement pour ne rien omettre d'essentiel, et assez vite pour n'expliquer que le nécessaire, ce qui a été très bien marqué par Sturm : « Ita properandum ut necessaria non prætereantur, ita commorandum ut nihil nisi necessarium exerceatur. »

Wolf recommande la lecture rapide pour les au-

teurs faciles, la lecture lente pour les autres. Le simple bon sens dicte cette distinction que la pratique, d'ailleurs, suffirait à imposer. On a écrit des volumes sur cette question de l'*Hermeneutik* depuis Ernesti (*Compendium hermeneuticæ profanæ seu de legendis scriptoribus profanis præcepta nonnulla.* Leipzig, 1699) jusqu'à Cobet (*Oratio de arte interpretandi*, 1847).

Il faut donc expliquer tantôt vite, tantôt lentement. Mais en quoi doit consister l'explication? Faut-il se contenter d'une pure interprétation grammaticale? M. Eckstein n'est pas de cet avis. Il ne veut pas non plus qu'on fasse d'une lecture le prétexte de commentaires à l'infini, mais il croit bon de remarquer le style particulier à chaque écrivain, l'enchaînement des idées, l'art de la composition. Les commentaires enthousiastes qui ponctuent chaque mot et découvrent sous chaque phrase des beautés cachées, les bonnes notes distribuées aux plus grands écrivains par des professeurs parfois médiocres, lui paraissent d'un ridicule achevé; mais il n'est pas davantage partisan de cette manie de tout critiquer qui tourmente, paraît-il, bon nombre de professeurs allemands et les empêche de goûter les chefs-d'œuvre les plus parfaits de l'antiquité. M. Eckstein recommande aussi de donner à l'occa-

sion quelques explications sur la géographie, l'histoire littéraire et sur les institutions civiles et politiques; mais dans ces développements il y a une mesure à garder. Quant à la critique des textes, lorsque les manuscrits présentent diverses versions, elle doit être réduite au minimum; cela regarde l'Université beaucoup plus que le gymnase.

Il faut reconnaître d'ailleurs que toutes ces règles sur l'explication des auteurs restent forcément dans le vague. En pareille matière tout dépend des connaissances du maître et du tact qu'il apporte à son enseignement. C'est ce qui fait qu'en France beaucoup d'esprits, peut-être pessimistes, peut-être prévoyants, hésitent à assigner à l'explication des textes une part trop considérable dans les exercices scolaires. Peu confiants dans la science et le talent de la moyenne des professeurs, ils préfèrent les devoirs écrits qui exercent les facultés intellectuelles de l'élève et n'exigent du maître qu'une érudition et des aptitudes ordinaires. M. Eckstein, plus que la plupart de ses collègues de l'Allemagne du Nord, est partisan de la composition; il faut, dit-il, faire beaucoup de devoirs, non pas des vers latins qui, cependant, ont pour eux l'autorité de Mélanchthon, non pas des discours comme on les comprend en France, mais des thèmes, des dissertations sur des

sujets plutôt littéraires qu'historiques, et à condition d'éviter les données trop prétentieuses, telles que la comparaison d'Homère et de Virgile, de Démosthène et de Cicéron. Le recteur du gymnase de Leipzig n'est donc pas un adversaire de la composition, mais il est nécessaire de remarquer qu'il attache à la lecture, comme exercice scolaire, une bien autre importance.

M. Eckstein ne veut pas seulement qu'on écrive le latin, il exige aussi qu'on le parle. Parler une langue, c'est se familiariser avec les règles grammaticales et se rendre présent à l'esprit les principaux termes du vocabulaire. Pour habituer l'élève à cette pratique, il est bon de l'exercer à parler dès les classes élémentaires; commencer en seconde, en troisième serait trop tard. M. Eckstein convient d'ailleurs que, sur ce point, les examens de maturité ne donnent pas des résultats satisfaisants. Sans doute, il ne peut être question de revenir au système de Trotzendorf, de remettre en vigueur les règlements des écoles de Hambourg au XVIe et au XVIIe siècle, qui menacent de la réprimande, de l'amende et même du bâton les enfants qui s'oublient à parler la langue maternelle aux heures de récréation, de repas ou à la promenade; mais le directeur de Leipzig ne peut s'empêcher de regretter le temps

où la langue latine se parlait couramment dans les gymnases et surtout à l'Université. Nous ne croyons pas nécessaire d'insister. Le discours écrit a vécu, et nous doutons qu'on réussisse à le remplacer par le discours oral. En France, du moins, il ne peut en être question. Nous comprenons d'ailleurs le point de vue où se place M. Eckstein. Il n'embrasse pas le plan d'études du gymnase dans son ensemble, il ne parle que du latin, et on ne peut nier que les élèves posséderaient mieux cette langue, s'ils avaient le temps d'apprendre à la parler. Il resterait, de toutes façons, à examiner s'il est utile d'imposer à des écoliers un genre de travail pour lequel ils témoignent presque tous une véritable aversion.

III

LECTURE ET COMPOSITION

Ceci nous amène à aborder un autre ordre d'idées, et à nous demander s'il ne conviendrait pas d'introduire dans les collèges, à côté des exercices obligatoires pour le plus grand nombre, des exercices facultatifs pour l'élite des écoliers. M. Eckstein fait une allusion très discrète à cette question, lorsqu'il

propose de laisser, dans certains cas, à l'élève le choix entre plusieurs sujets de dissertation. Il ne s'agit ici bien entendu que des classes supérieures. L'éducation commune, qui devient de plus en plus la règle, pèche évidemment par une trop grande uniformité, elle ne tient pas un compte suffisant des aptitudes particulières, et sacrifie impitoyablement l'élite à la masse. Le système de la lecture, s'il était poussé à l'extrême, aurait pour résultat d'exagérer encore les inconvénients de cette organisation. Dans les compositions, le talent trouve une occasion naturelle de se développer; l'émulation, qui est le principal ressort de l'éducation commune, est mise en jeu. Au contraire, la lecture, qui est un excellent exercice pour l'ensemble de la classe, laisse les bons élèves le plus souvent inactifs. Ce qui est une fatigue pour leurs camarades n'est pour eux qu'un jeu quand ils prennent une part active au travail de la classe, et un sujet d'impatience dès qu'ils n'y assistent plus que comme auditeurs.

Le système allemand de la lecture est aujourd'hui en grande faveur chez nous, il est recommandé dans nos plans d'études, et nos professeurs s'efforcent de le pratiquer, les uns avec entrain, les autres avec résignation. Il offre assurément de grands avan-

tages, mais à la condition de ne pas lui sacrifier entièrement l'ancien système français de la composition. Ce système, poussé à l'extrême, laissait dans les connaissances des élèves des lacunes qui frappaient tous les yeux; mais il produisait des résultats qui, pour n'être guère sensibles, n'en étaient pas moins réels; il aidait puissamment à l'éducation de l'esprit. Je ne sais pas si Montaigne, qui était l'ennemi des pédants, peut-être parce qu'il avait été élevé par eux, se serait prononcé sans réserve pour le système allemand. Ce qu'il voulait, c'était former l'esprit plutôt que de le meubler; il préférait des têtes bien faites à des têtes bien pleines. Or, l'explication sert à meubler l'esprit, la composition sert à le former. Un bon élève, en composant, peut faire des progrès, même avec un maître médiocre; en expliquant, il risque d'emmagasiner dans sa mémoire bien des erreurs et des sottises. Il y a là un danger sérieux pour l'instruction de l'élite de nos écoliers. On me dira que la lecture initie les élèves aux croyances, aux institutions et aux chefs-d'œuvre littéraires du monde ancien; mais les meilleurs ouvrages latins, ceux qui nous font le mieux connaître l'antiquité, ne sont pas des livres de classe. On traduit au collège quelques discours de Cicéron, ou quelques-unes de ses dissertations d'une morale

courante et d'une philosophie banale; à peine lit-on ses lettres, si pleines de révélations curieuses sur les mœurs et sur la politique. On parcourt un panégyrique de Tacite, mais on n'approfondit guère ses immortelles *Annales*. Plaute et Térence ne sont connus de l'enfant que par quelques scènes. Tout ce qu'il y a de charmant et d'original dans Ovide n'est pas écrit pour la jeunesse. Virgile et Horace, qu'on traduit beaucoup, sont rarement compris. Sénèque, Salluste, ne sont guère des livres de classe. Je me contente de ces exemples, qu'il serait facile de multiplier. On apprend au collège des récits anciens, d'assez belles moralités, mais la véritable antiquité, celle que nos grands écrivains nationaux n'ont jamais étudiée en vain, on ne la connaîtra que plus tard, si on la connaît jamais. Ce qui importe donc, c'est de savoir la langue, mais on s'exposerait à des mécomptes en s'exagérant l'importance de la lecture, de l'explication des textes, au point de vue de la haute culture littéraire. C'est un exercice comme un autre, auquel il faut faire sa part, — une part plus grande que par le passé, — mais qui à lui seul ne saurait remplacer les autres travaux de la classe.

Cela dit, je suis plus à l'aise pour faire l'éloge du livre de M. Eckstein. C'est un ouvrage à traduire.

Sans doute, il ne s'adresserait qu'au public assez restreint de nos professeurs et des érudits qui s'intéressent à ces questions, mais il renferme une foule de renseignements curieux sur la théorie de l'éducation et sur la multitude d'ouvrages que les pédagogues allemands ont écrits *con amore* sur les méthodes d'enseignement. Nos professeurs y liraient l'histoire de chaque livre de classe dans les écoles allemandes, et les opinions de tous les publicistes sur le thème, le vers latin et en général sur les exercices de composition et de lecture. Ils trouveraient en même temps des informations sur les divers pays, en petit nombre, il est vrai, mais sûres et précises. Peut-être aussi seraient-ils frappés comme moi de la compétence qui éclate à chaque page de cet ouvrage, et que M. Eckstein partage avec un grand nombre de recteurs de gymnases allemands. Tous les recteurs sont en même temps professeurs. Maîtres dans leur gymnase comme dans leur propre maison, admirablement secondés par un sénat de professeurs consciencieux et intelligents, ils administrent avec dévouement leurs petites républiques. Presque toujours impuissants pour le mal (car on ne les choisit qu'après les avoir vus à l'œuvre), ils sont tout-puissants pour le bien. Et comme le prouve la fête si touchante que je me plaisais à rappeler tout à

l'heure, ils trouvent dans le libre exercice de leur profession, dans l'estime des érudits et dans la gratitude du public tout entier, la récompense due à leurs talents et à leurs services.

II

LES PROGRAMMES DES GYMNASES ET DES *REALSCHULEN*

Les directeurs des gymnases et des realschulen publient chaque année des programmes qui présentent, à plus d'un égard, un réel intérêt[1]. On y trouve tous les renseignements sur les livres de classe du semestre, sur le nombre d'heures consacrées aux diverses branches d'enseignement, sur la fréquence scolaire, et une liste des jeunes gens qui ont subi avec succès l'examen de sortie. Il est facile, à l'aide de ces documents d'une incontestable authenticité, de comparer, dans une suite de tableaux statistiques, la population des gymnases et des realschulen, et de déterminer, pour chaque ordre d'établissement, le chiffre des élèves qui parcourent le cycle complet des neuf années d'études dans les gymnases et les realschulen de première catégorie. Les pro-

1. *Revue internationale de l'Enseignement,* numéro du 15 août 1881.

grammes renferment en outre quantité de détails d'un moindre intérêt : mutations du personnel enseignant, fêtes nationales célébrées à l'école, visite des personnes de distinction, acquisitions faites pour la bibliothèque et les collections, donations de toute sorte, etc. C'est une sorte de chronique à la suite de laquelle il est d'usage de publier les nouveaux règlements ministériels qui touchent aux choses de l'enseignement.

Tout cela est fort instructif; mais, à notre avis, le principal intérêt de ces programmes, ce qui constitue leur valeur propre, leur véritable et sérieuse originalité, et les distingue avec avantage de nos *palmarès,* ce sont les dissertations qui accompagnent ces documents. Œuvre du directeur ou d'un professeur de l'école, elles portent sur un problème d'histoire, une question de grammaire, une thèse philosophique ou quelque controverse scientifique ou littéraire. Ces petits travaux, qui jettent dans la circulation un assez grand nombre de faits et d'idées, suffisent à prouver que le professeur de gymnase ou de realschule ne reste pas étranger au mouvement scientifique, qu'il est un élément de production et s'efforce de contribuer à la richesse intellectuelle du pays. J'ai consulté la collection des dissertations pour l'année 1880. Un certain nombre d'entre elles

sont dignes d'appeler l'attention ; mais, dans cette *Revue,* je ne puis signaler que celles qui touchent à des questions d'enseignement. J'ai éprouvé un réel plaisir à faire ainsi connaissance avec plusieurs maîtres distingués, à observer leurs goûts ou leurs préjugés d'esprit, à recueillir le fruit de leur expérience variée. Bonnes ou mauvaises, toutes ces études portent le cachet de la sincérité, de l'intérêt consciencieux, de la réelle dévotion pédagogique qu'ils apportent dans l'exercice de leur ministère. Ce qui ajoute d'ailleurs à la valeur de ces travaux, c'est que le choix du sujet n'est pas toujours livré au hasard. Vous pouvez être certain de rencontrer là, avec tous les développements que comporte la matière, bien des questions qui ont été effleurées dans le Parlement ou qui ont été approfondies dans une des réunions annuelles des directeurs de gymnase. A cette lecture, on se sent comme porté par un courant au milieu des discussions et des préoccupations pédagogiques du moment, et il se dégage de tant de sentiments particuliers une sorte de synthèse qui résume les idées dominantes et les opinions les plus accréditées d'un peuple et d'une génération. Notre intention étant de donner, pour cette fois, moins une analyse qu'une idée d'ensemble des sujets traités dans ces programmes, nous cite-

rons un peu au hasard un certain nombre de titres, sauf à entrer dans quelques détails lorsque la matière nous paraîtra s'y prêter.

MÉTHODES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT
LES CLASSIQUES FRANÇAIS

Parmi les programmes qui se rapportent plus spécialement à l'histoire de l'enseignement, nous avons remarqué l'étude que M. le directeur Eiselen a publiée sur l'histoire des établissements scolaires de Francfort-sur-le-Mein, à l'occasion de l'inauguration de nouveaux bâtiments de l'École-Modèle de cette ville. Dans cette monographie, comme dans presque toutes celles du même genre, on peut constater avec satisfaction que le progrès n'est pas un vain mot. La science des maîtres et leur position sociale, il y a trois siècles, autant qu'il est possible de juger, était quelque chose de vraiment misérable. L'enseignement était un métier, et un des moins honorés ; le pédagogue vendait son heure de science comme le marchand son aune de drap. Ce commerce étant d'ailleurs peu lucratif, tous les

moyens étaient bons sans doute pour en tirer le meilleur parti possible.

Dans le même ordre d'idées que le travail sur Francfort, nous citerons un fragment de l'histoire du gymnase de Rossel jusqu'à l'année 1780, par le docteur Joseph Frey, quelques détails sur l'inauguration du gymnase d'Arnsberg par le docteur Joseph Scherer, et les souvenirs d'école de Jean Vogt, recteur du gymnase évangélique de Kronstadt, qui datent du commencement de ce siècle, et nous présentent l'enseignement à cette époque sous un aspect plus favorable.

M. le docteur Bach, l'éminent directeur de la Sophien-Realschule de Berlin, adresse aux parents des conseils que plus d'un proviseur français serait sans doute tenté de prendre à son compte. Il voit avec regret le grand nombre d'enfants incapables qui suivent l'enseignement secondaire, et qu'on pourrait élever dans les écoles primaires supérieures si elles étaient mieux organisées. Ces dissertations, sous forme de conseils, sont assez en usage en Allemagne; le docteur F. Weineck, directeur de la Bürgerschule de Lübben, s'adresse pareillement aux parents et aux maîtres de son établissement, et le professeur Otto Voigt, de la realschule de première catégorie de Dresden, fait une sorte de cours

d'hygiène à l'usage des enfants de son école; il paraît surtout préoccupé de l'excès de travail (*Ueberbürdung*), qui est imposé aux élèves.

Soit dit en passant, c'est là un problème à l'ordre du jour en Allemagne. La question a été portée devant les Chambres, elle est discutée chaque jour dans la presse et en particulier dans les Revues pédagogiques qui se font l'organe des intérêts des realschulen. On cite des cas nombreux de maladies cérébrales, et de récentes statistiques prouvent que la myopie sévit comme un fléau dans les écoles allemandes. Il y a quelques mois à peine, une brochure du docteur Cohn sur ce sujet faisait grand bruit. Nous craignons que ce cri d'alarme ne soit guère entendu. Nous sommes possédés de la maladie de tout enseigner à l'école, comme si un enfant pouvait tout comprendre. Les développements dans lesquels entre M. Voigt sur le partage et l'emploi du temps, sur les meilleures méthodes de travail, sont très sages; on a dit bien souvent ces choses-là, mais il est bon de les répéter.

M. Voigt, dont nous ne partageons pas toutes les idées, fait du moins de la pédagogie pratique. Il nous est impossible d'adresser le même compliment à l'exposé de certaines doctrines de Herbart et de Beneke, par le docteur Meyer, du gymnase de Cre-

feld. Nous avons peine à le suivre dans les hauteurs où il plane, et nous avouons notre peu de goût pour ces considérations abstraites, pour ces subtilités métaphysiques, dans lesquelles la pédagogie allemande se complaît trop souvent. Nous ne pouvons comprendre la pédagogie que comme une science d'application. Tout à fait théorique est aussi l'essai de M. le docteur Jacob Hover, du gymnase de Mayence, sur l'importance de la mythologie germanique pour l'enseignement. Il y a cependant dans ce travail des aperçus intéressants, et M. le docteur Hermann Meier, du gymnase de Schleiz, expose avec tant de talent les théories de Schiller sur l'éducation esthétique de l'homme, qu'il me réconcilie presque avec la pédagogie abstraite.

Un grand nombre de dissertations traitent de la méthode de l'une ou de l'autre branche d'enseignement. Je citerai, entre autres, l'*Enseignement artistique*, par M. le docteur Hübner-Frams, du gymnase de l'Impératrice Augusta à Charlottenburg; le *Cours semestriel de l'Enseignement du latin en huitième*, par le docteur O. Kübler, du gymnase de l'Empereur Guillaume à Berlin; l'*Enseignement de la physique au gymnase*, par le docteur Carl Eichler, du gymnase de Husum; *De l'importance de la grammaire comparée pour l'enseignement du grec dans les classes*

élémentaires, par le docteur von Gimborn, du gymnase de Hedingen; *De la réforme de l'enseignement géométrique*, par M. Charles Becker, du gymnase de Wertheim; *La botanique dans les classes élémentaires,* par M. Niederley, de l'école d'éducation de Barth, à Leipzig (dissertation qui ne répond guère aux promesses du titre); *La méthode de l'enseignement de la géographie,* par M. Reinhardt, du gymnase de Neubrandenburg; *Le but et l'étendue de l'enseignement de l'histoire au gymnase*, par le docteur Gravenhorst, du gymnase de Brunswick. M. Gravenhorst veut qu'on enseigue nou pas des faits, mais des résultats; non pas tous les détails de l'histoire, mais une sorte de généralisation d'histoire de la civilisation. Il recommande de consulter les sources où l'on voit l'histoire en action, au lieu de la lire, et s'élève contre tout enseignement qui présente les faits à un point de vue partial et dans un but intéressé. On ne songe pas à contester la justesse de ces réflexions; nous croyons cependant qu'elles s'appliqueraient plutôt à l'enseignement de l'histoire dans les Universités. Au point de vue du gymnase, il nous paraîtrait plus pratique de se demauder, par exemple, quelle place il faut faire dans les diverses classes, à l'histoire moderne et à l'histoire ancienne, ou quelle peut être la valeur péda-

gogique d'une composition ou d'une exposition orale dans un cours d'histoire.

Il va sans dire qu'il est plus d'une fois question de l'enseignement de l'allemand dans les programmes, surtout dans ceux des realschulen. M. le docteur Arnim Schæfer, du gymnase avec section réale de Birkenfeld, présente sur ce sujet des aperçus intéressants. Je préfère encore la dissertation de M. le docteur Wetzel, de la realschule de première catégorie de Barmen, sur la lecture allemande dans les hautes classes. Il s'agit surtout, à ce qu'il semble, de la lecture qui se fait à domicile et doit compléter les exercices de classes. M. le docteur Wetzel, qui a plus de vingt années d'expérience scolaire, et qui a mis à profit les travaux publiés en 1855 par M. Hulsmann, en 1876 par M. Schacht, et en 1879 par M. Luthgen sur le même sujet, fait remarquer avec raison que la lecture est surtout utile en Allemagne, où la grammaire est encore mal fixée, où les dialectes sont si nombreux. Il est au reste nécessaire de pratiquer la lecture pour satisfaire aux exigences du règlement sur les *Abiturienten prüfungen* du 6 octobre 1859. Un article de ce règlement porte que l'élève doit être à même de traiter un thème à sa portée avec méthode et dans une langue correcte et suffisamment littéraire. M. Wetzel entre dans

des détails peut-être un peu sommaires sur le genre d'ouvrages qu'il faut choisir, sur la manière de les lire, et sur le contrôle que le maître doit exercer sur les lectures de ses élèves. M. le docteur Joseph Rangen, du progymnase de Tremessen, aborde la même question, mais par un autre côté, et recherche les meilleurs moyens de développer chez l'écolier les habitudes de précision, de clarté et de propriété d'expression indispensables pour bien écrire et surtout pour bien parler la langue maternelle.

Ce sont les programmes de realschulen qu'il faut consulter, en première ligne, pour ce qui touche l'étude des langues vivantes. Le directeur de la realschule de première catégorie de Perleberg, M. le docteur O. Vogel, a publié en 1880, sur la lecture des ouvrages français et anglais dans les classes supérieures de realschulen, une étude tout à fait remarquable et vraiment curieuse et instructive. Que faut-il lire? Comment faut-il lire? voilà les deux questions qu'il se pose et qu'il traite successivement, en insistant surtout sur la première. Dans le choix des ouvrages, il se propose pour but d'orienter les élèves dans la littérature moderne, pour les mettre à même de continuer ensuite leurs lectures par eux-mêmes. Il n'est guère possible d'expliquer plus de deux ouvrages par semestre.

Les romanciers, tels que Tœpffer, Souvestre, Walter Scott, Dickens, qu'on choisit comme livres de classe dans plusieurs realschulen, doivent être écartés comme n'offrant pas une valeur littéraire assez haute, ou des modèles utiles pour l'étude de la langue. M. Vogel fait toutefois exception pour *Paul et Virginie* et le *Vicaire de Wakefield.* Il n'admet pas davantage les récits de voyage, les biographies qui présentent un caractère national trop accusé. Certaines pièces, comme les *Précieuses ridicules*, lui paraissent d'une lecture trop difficile. L'*Histoire de la Civilisation,* de Guizot, l'*Esprit des lois*, les *Lettres provinciales* et les *Pensées,* le *Roi Lear*, ne conviennent pas pour le même motif. Les poètes, les orateurs, les historiens, voilà les véritables écrivains classiques. *Télémaque* est ennuyeux, et le théâtre du XVIIe siècle n'est pas si inférieur qu'on veut bien le dire au théâtre allemand du XVIIIe siècle; car il y a bien des déclamations dans certaines pièces de Schiller. M. Vogel recommande le *Cid*, *Horace, Britannicus, Athalie*, l'*Avare;* il ne croit pas que le *Misanthrope* et *Tartufe* soient des livres de classe. L'*Art poétique* de Boileau, les *Lettres* de madame de Sévigné et de Voiture, les *Oraisons funèbres* de Bossuet, les *Sermons* de Massillon sont de grands modèles à offrir aux élèves. Les *Fables* de

La Fontaine n'ont qu'une valeur bien moindre : ce sont de jolies miniatures. Parmi nos histoires, M. Vogel estime surtout *Charles XII*, le *Siècle de Louis XIV*, les *Considérations*, de Montesquieu, l'*Histoire de la Révolution*, de Mignet, des extraits de Thiers, de Michaud, et de *Napoléon et la Grande Armée de* 1812, de Ségur. Il rejette Rousseau, trouve Augustin Thierry trop difficile, prône les *Discours* de Mirabeau, que tout le monde doit lire, écarte, comme des auteurs médiocres, Delavigne et Ponsard, et complète son programme par un choix des poésies de Victor Hugo, Lamartine, Musset, Vigny et Béranger. L'espace nous manque pour donner la liste des auteurs anglais que dresse M. Vogel. Il faudrait citer en entier cette substantielle et originale dissertation, où l'auteur se montre en général pédagogue consommé et fin connaisseur des littératures modernes.

II

LA QUESTION DES REALSCHULEN

Les directeurs de realschulen, dont les programmes offrent tant d'aperçus intéressants, ne pouvaient rester muets sur la question qui leur

tient le plus à cœur, celle de l'admission de leurs élèves à l'Université et aux diverses carrières civiles et militaires, au même titre que les élèves des gymnases.

Les realschulen ont emporté déjà bien des positions sur leurs adversaires ; ils sont admis aux cours universitaires et à une partie des examens auxquels ces cours conduisent, pour les mathématiques, les sciences naturelles et les langues modernes. Leur objectif actuel, c'est la Faculté de médecine ; demain sans doute ce sera la Faculté de droit. Seule la section philologique des Facultés de philosophie paraît devoir leur opposer une invincible fin de non-recevoir. M. H. Seeger, directeur de la realschule de première catégorie de Güstrow, nous tient au courant, dans son programme de 1880, de l'état actuel de la question des realschulen. Il nous raconte les progrès de la Société des realschulen, fondée en 1875 et qui compte déjà plus de 2,000 membres. Il entre dans les détails les plus complets sur la pétition que la realschule de Duisburg adressa le 6 mars 1878 au Reichstag, pour demander l'admission des bacheliers des realschulen aux études universitaires dans les Facultés de médecine. Cette pétition n'aboutit pas, le gouvernement de l'empire paraît même s'y être montré très défavorable ; mais

elle eut plus de succès à la Chambre des députés de Prusse, où elle eut la bonne fortune de rencontrer pour rapporteur M. le docteur Hoffmann, qui, bien que directeur du gymnase Zu Grauen Kloster de Berlin, n'hésita pas à appuyer la proposition par de très forts arguments. La préparation actuelle des gymnases aux études médicales est reconnue insuffisante par tout le monde, et cependant une réforme radicale des gymnases est impossible. Tout au plus pourrait-on y consacrer quelques heures de plus aux études scientifiques. Dans ces conditions, il n'est pas juste de repousser les prétentions des realschulen, car rien ne prouve qu'elles ne puissent préparer d'une façon aussi efficace que les gymnases aux études médicales. Tel paraît être aussi le sentiment de M. Bonitz, l'éminent commissaire du gouvernement, et de Dubois-Reymond, qui sait quelquefois rejeter ses anciennes erreurs comme une monnaie qui n'a plus cours. Il avait conclu avec une énergie sans égale en 1869, comme doyen de la Faculté de médecine de Berlin, contre les realschulen, et, dans un article récent, il reconnaît que la situation a cessé d'être la même depuis qu'on a renoncé à l'idée de réformer l'enseignement des gymnases [1].

1. On peut consulter sur le même sujet une discussion assez récente de la Chambre des députés de Prusse (séances des 13 et

Là, on le voit, le terrain n'est pas mauvais pour les realschulen, bien que la Société des médecins se soit prononcée contre elles à une immense majorité. Les Facultés de médecine, consultées par le gouvernement prussien en 1869, s'étaient partagées; quatre d'entre elles, Berlin, Breslau, Halle et Marburg, avaient dit non; quatre autres, Göttingen, Greifswald, Kiel, Kœnigsberg, avaient dit oui avec quelques réserves. Bonn avait ajourné son jugement. L'impartialité nous oblige à constater que les gymnases conservent une attitude passive et silencieuse en face de l'activité presque fébrile déployée par les realschulen. Est-ce résignation? Est-ce dédain? Le second de ces sentiments, si vraisemblable qu'il paraisse, ne serait à notre avis ni juste, ni sage; car les realschulen ont pour elles l'autorité d'hommes très considérables, tels que MM. Wiese, Bonitz, Hoffmann, qui paraissent désintéressés dans la question, et leur cause est défendue avec un rare talent et une grande énergie par des publicistes tels que MM. Bach, Strack, Friedlander, Wislicenus, etc. Les absents ont tort, dit le proverbe, et le même arrêt pourrait bien s'appliquer aux silencieux. C'est là une

14 décembre 1880) et le discours de l'illustre chimiste Hofmann, qu'il ne faut pas confondre avec le directeur de gymnase (*Revue internationale de l'Enseignement,* numéro du 15 février 1881).

opinion que nous formulons en toute impartialité, et qui est surtout dictée par l'intérêt très vif que l'enseignement classique nous inspire.

III

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE JUGÉ PAR UN ALLEMAND

Il nous reste à parler de l'étude de M. Ernest Friese, du Collège royal français de Berlin, sur l'enseignement secondaire en France. C'est la seconde partie d'un travail que le savant professeur a consacré à l'organisation et aux méthodes en usage dans nos lycées, et qui a été reproduit dans le *Bulletin de la Société d'Enseignement secondaire*. Ce qui caractérise l'œuvre de M. Friese, c'est son impitoyable clairvoyance et sa brutale franchise. Ce qu'il y a d'acerbe dans le ton de l'écrivain fait d'autant plus impression que son opuscule est rédigé en français, la langue des salons et de la politesse. Toutes les conclusions de l'auteur relatives aux méthodes d'enseignement ont perdu de leur actualité. Écrites avant la réforme, elles conservent tout au moins la valeur d'un témoignage net et sincère. En revanche, la comparaison que M. Friese établit

entre l'unité de l'enseignement secondaire telle qu'elle existait alors en France et le système allemand des gymnases et des realschulen, nous paraît manquer de précision. Autant que nous pouvons comprendre l'auteur, il croit que les Français se trouvent bien de l'unité et que les Allemands auraient tort de s'y astreindre. Si telle est exactement la pensée de M. Friese, elle nous paraît juste. Nous nous associerons encore plus volontiers au jugement qu'il porte sur la condition de nos professeurs, sur nos internats, sur nos concours généraux, sur l'influence déplorable du baccalauréat dans les dernières années d'études du lycée. M. Friese dit tout crûment que nos grands internats tiennent à la fois de la caserne et du couvent. A son avis, « les maîtres d'études seront toujours dans une situation trop pitoyable pour jamais avoir aucune influence sérieuse sur les élèves ». M. Friese fait l'histoire du concours général, et qualifie par trois fois cette institution en termes d'une extrême amertume : le concours est une parade malsaine, la ruine de l'enseignement universitaire ; il cause un mal incalculable à la jeunesse française. « A voir la part faite à l'amour-propre dans l'éducation de la jeunesse française, on dirait que les Français ne comprennent pas du tout que le désir de se distin-

guer poussé à l'excès puisse devenir un défaut fort dangereux. Rien n'est plus significatif pour le régime français que la force qu'on attribue à l'action de l'amour-propre. On ne craint pas d'augmenter à l'infini les moyens d'émulation pour exciter et pour pousser les élèves à tous les degrés de leur développement. Voilà pourquoi le système des récompenses a reçu en France une étendue étonnante. » M. Friese ajoute que les Français sont très fiers du concours général. Cela me rappelle le mot d'une dame, d'un esprit très distingué et excellente mère, qui hésitait à placer son fils à l'École Monge. Elle me faisait part de ses doutes et me demandait mon avis. — « Mais, lui disais-je, que reprochez-vous à cette école ? M. Godard n'est-il pas un directeur modèle ? — Tout le monde le dit. — Votre fils ne sera-t-il pas à Monge en bonne société ? — Mais si, mes meilleures amies y ont placé leurs enfants. — Les méthodes qu'on y pratique, — (c'était avant la réforme), — ne sont-elles pas celles qui ont la préférence de votre mari ? — J'en conviens. — Et l'établissement n'est-il pas à votre porte, ce qui vous permettra de surveiller vous-même l'éducation de votre fils ? — C'est bien pour cela que je songe à cette école. — Mais alors, qu'est-ce qui vous arrête ? — Vous ne devinez pas ? me dit-elle en riant. C'est que mon

fils ne sera pas admis au concours général... » Voilà qui en dit plus que bien des gros mots.

M. Friese, inflexible jusqu'au bout, termine par cette phrase : « Il y a certainement fort peu de choses à emprunter directement à l'Université. »

C'est une conclusion bien dure. Que M. Friese compare une dissertation d'un de nos élèves de philosophie à un devoir analogue d'un candidat étudiant de l'*Oberprima;* il reconnaîtra qu'en France, sous l'empire des anciennes méthodes, on apprenait à écrire avec mesure et à composer avec goût; ce qui est quelque chose.



CINQUIÈME PARTIE

QUELQUES MOTS SUR L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS

CINQUIÈME PARTIE

QUELQUES MOTS SUR L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS

I

LES DEVOIRS DES ÉCOLIERS AMÉRICAINS

Le public qui s'intéresse aux questions pédagogiques n'a pas oublié le rapport si remarquable que M. Buisson, président de la commission d'enseignement primaire à l'exposition américaine, publia à son retour de Philadelphie [1]. On admirait avec une surprise mêlée de plaisir, dans cet important travail, une largeur de vues, une sincérité d'accent qu'il est rare de rencontrer dans ces publications officielles. L'éminent écrivain s'était moins attaché à nous donner des développements oratoires, des juge-

1. Article du *Parlement*, mardi 23 décembre 1879.

ments transcendants, qu'un ensemble de faits groupés avec méthode et des tableaux de chiffres rapprochés sans parti pris; et cependant, de cette masse de documents, les conclusions du rapporteur se dégageaient très nettes et très vives sur le ton d'une critique toujours bienveillante ou d'une approbation parfois narquoise. Dans quelques chapitres de cet ouvrage, notamment dans celui qui concerne la coéducation des sexes, M. Buisson citait à l'appui de son opinion des extraits de devoirs d'écoliers d'une piquante originalité. Nous retrouvons ces passages dans un recueil que M. le directeur de l'enseignement primaire a fait paraître en 1878 et dont il publie aujourd'hui la seconde édition.

Ce recueil se divise en quatre parties. La première comprend les Primary Schools ou salles d'asile ; la seconde, les Grammar Schools, ou cours moyens et supérieurs d'écoles primaires; la troisième, les High Schools, écoles primaires supérieures des deux sexes ou écoles secondaires spéciales; la quatrième, les Normal Schools ou écoles normales. Tous ces chapitres offrent un égal intérêt, mais à des titres divers. Dans les Primary et les Normal Schools ce sont surtout les méthodes pédagogiques qui frappent notre attention; nous y voyons comment se donnent les leçons de choses

dans les classes inférieures des écoles américaines, comment on y enseigne la grammaire, le calcul, la géographie, le dessin, l'orthographe. Il y a dans la partie relative aux Normal Schools tels chapitres sur l'introduction ou l'exclusion de la Bible dans les écoles, sur l'histoire et les principes de l'éducation, sur le droit des femmes à être admises dans les collèges, qui témoignent de la haute culture que les futurs maîtres ou maîtresses reçoivent dans ces établissements. Nous avons noté, en passant, ce précepte exprimé dans une forme charmante : « L'instituteur doit conduire et non pas porter l'enfant. »

Les devoirs des High Schools sont très piquants et pleins d'intérêt pour nous, à cause des allusions qu'ils renferment à la politique générale, aux grands problèmes de morale et d'art, aux questions sociales les plus brûlantes, à la Constitution américaine et à nos propres institutions. Là aussi on voit percer les traits les plus marqués du caractère national : chez les filles une maturité précoce, et quelque chose de mâle dans le tour des idées, tempéré par une grande délicatesse de sentiment; chez les garçons, un aplomb superbe, l'orgueil national le plus impertinent et, il faut le dire, une certaine dureté de cœur, seule supériorité qu'ils paraissent vouloir conserver sur leurs compagnes d'école.

Croirait-on qu'un de ces enfants de quinze ans contredit avec assurance notre confrère Sarcey, en soutenant que dans la première moitié de ce siècle l'éducation en France, loin de progresser, avait plutôt décliné, et qu'en 1789 il y avait plus de 72,000 élèves dans les écoles, tandis qu'en 1848, avec une population beaucoup plus nombreuse, les élèves des écoles n'étaient qu'au nombre de 69,000? Un autre philosophe de seize ans approuve l'ancienne coutume des Spartiates de tuer aussitôt après la naissance tous les enfants faibles ou difformes : « Quel service, dit-il, ces êtres rachitiques peuvent-ils rendre? Aucun. Il vaudrait mieux qu'ils fussent morts. » Avec quel mépris Mlle Emma parle de Napoléon III, qui a eu recours à un stratagème honteux pour se faire proclamer empereur, et de Bazaine qui rendit son armée prisonnière de guerre, « lorsqu'il ne semblait pas y être contraint par la nécessité ! » Après avoir lu ces lignes, s'étonnera-t-on que M. William, en vrai démocrate, trouve que le général Grant est un bon soldat, un honnête homme (à ce qu'il croit), mais un ignorant, sans distinction dans les manières, et qu'on n'aurait jamais dû nommer président? Il est vrai que Katie n'est pas de son avis et entonne un hymne en l'honneur des mains calleuses. D'ailleurs, peut-on se

plaindre qu'on donne pour sujet de dissertation à des jeunes gens de seize ans le système du jury, lorsqu'on les voit condamner la vénalité des jurés américains et, tout en vantant l'institution, remarquer qu'on trouvera toujours un Judas au milieu des douze apôtres, tant qu'on exigera l'unanimité des voix pour condamner un coupable? Les arguments que d'autres écoliers nous développent, soit pour, soit contre l'utilité de l'immigration, nous paraissent très sensés, d'une grande maturité d'esprit, précis et sobres. Quand Mlle Fidelia a classé les devoirs en devoirs de l'homme envers ses semblables en tant qu'hommes, et en devoirs résultant de l'état de famille ou de la constitution politique, nous trouvons cette analyse bien plus rationnelle que notre fameuse division de devoirs de l'homme envers lui-même, envers ses semblables et envers Dieu. Il nous plaît de voir que, parlant de la beauté, Mlle Katie nous dise qu'il n'y a rien de si grand, de si noble que la beauté intellectuelle. Enfin il nous semble très bon que des jeunes gens de seize à dix-sept ans connaissent la constitution de leur pays, l'histoire contemporaine et les éléments de la botanique et de la physiologie.

Moins instructifs peut-être, mais d'une saveur

plus douce, d'une humeur plus gaie, sont les devoirs des élèves des Grammar Schools. Ces petits travaux, descriptions, récits, lettres, compositions historiques, ont comme un parfum printanier de bonté naturelle et d'innocente malice. Soit que ces enfants décrivent une image qu'ils ont sous les yeux, soit qu'ils parlent des occupations et des jeux de l'école, des plaisirs ou des ennuis de la vie domestique, leur franche gaieté, leur humour enfantine ne tarit pas. Lisez ces récits de promenade en tramway ! Les spirituels écoliers nous découvrent, avec une véritable drôlerie d'observation, un coin bien caractéristique de la vie américaine ; ce vieil Irlandais qui prend la place de deux jeunes filles, parce que, plus jeunes que lui, elles peuvent bien rester debout ; ce rustre impassible, qui chique et crache tout le long du trajet ; ce *blanc,* qui crie tout haut son aversion pour la race noire et qui, à un mouvement brusque de la voiture, reçoit dans ses bras, au milieu des éclats de rire et avec un air dégoûté, une négresse assise vis-à-vis de lui ; cette jeune dame, mise à la dernière mode, à qui un dandy, assis à l'extrémité du car, fait offrir par un enfant des fleurs qu'elle accepte et jette froidement par la fenêtre ; voilà des scènes bien amusantes auxquelles il ne nous arrive guère d'assister dans

nos omnibus français. Que dites-vous de cette libre penseuse de douze ans qui parle d'une jolie petite église, « où toutes les bonnes gens vont le dimanche pour voir leurs voisins et montrer leurs beaux habits? » et de ce gamin de onze ans qui se marie, perd sa femme et constate qu'après avoir beaucoup pleuré il ne tarda pas à se consoler, et fut aussi heureux qu'auparavant? et de cet effronté de William, qui déclare ne rien aimer autant qu'un mauvais garnement qui met une épingle sur le siège de Charlot, non pour faire du mal au susdit Charlot, mais pour le voir faire des bonds désespérés et l'entendre pousser des cris affreux lorsqu'il viendra s'asseoir? W. Bur, H. St., homme d'État de quatorze ans, écrit au général Grant qu'il est à sa place à la présidence, mais ce n'est pas la coutume de se faire élire une troisième fois : « il imagine qu'il ne voudra pas violer les lois de son pays ». La jeune Amanda pense qu'il vaut mieux prêcher d'exemple que de paroles; elle trouve absurde qu'un papa tire de sa poche une chique de tabac ou sa pipe devant ses fils et leur dise : Si je vous prends à fumer! — Ce petit ton décidé, Laura D... ne craint pas de le prendre vis-à-vis de ses concitoyens; les générations actuelles sont dures et froides, et pour elles le principal attrait, c'est l'argent (elle regrette de le

dire). « Nous sommes un peuple intelligent, mais sommes-nous aussi honnêtes qu'intelligents? »

Edgard, à quatorze ans, écrit un chapitre de l'histoire de Napoléon. C'est un barbare qui mit l'Europe à feu pour satisfaire son ambition insatiable, et le petit historien conclut : « Je termine par cette déclaration : Napoléon fut assurément un grand génie, mais ce fut un très mauvais génie. » Laissez donc parler ces enfants terribles !

Ces citations que nous n'avons pas craint de multiplier donneront une idée de l'attrait de ce petit livre de pédagogie. Qui croirait qu'un recueil de devoirs pût être aussi amusant? Nous en recommandons la lecture, non seulement aux instituteurs, aux pédagogues, mais aussi aux pères de famille qui s'intéressent aux progrès de leurs enfants. L'éducation domestique peut beaucoup pour suppléer aux lacunes inévitables de l'éducation publique. Une mère, une sœur aînée qui ont de l'instruction et des loisirs, pourront apprendre, surtout dans les chapitres relatifs aux leçons de choses, quelle est la meilleure manière de s'y prendre pour instruire leur petite famille. Sans nous exagérer le mérite des écoliers américains, dont la culture classique laisse beaucoup à désirer, et qui tous n'auraient pas écrit les devoirs de choix compris dans le recueil,

remercions l'éminent directeur de l'enseignement primaire de nous conduire par ces sentiers faciles à travers les plus curieuses méthodes étrangères. Puisse cet esprit d'enquête se généraliser et s'étendre à tous les degrés de l'enseignement public!



APPENDICE

APPENDICE

Nous avons cru utile de reproduire ici les principaux documents officiels relatifs à la réforme de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire en France.

NOTE DU CONSEIL SUPÉRIEUR

Le Conseil supérieur de l'instruction publique, après avoir arrêté le nouveau plan d'études, s'est attaché à poser les principes des nouvelles méthodes qui devront être désormais appliquées. Il a résumé ces principes dans les articles suivants :

1° Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée.

2° L'étude de la grammaire ne saurait être abandonnée ni à la diversité des méthodes ni à celle des livres. Il sera nécessaire que l'élève ait entre les mains, pour chaque période et pour chaque langue, une grammaire proportionnée à son âge et à ses connaissances.

3° Pendant la période des classes élémentaires, l'étude des règles sera réduite à la partie indispensable, en vertu de ce principe qu'il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule, du concret à l'abstrait.

4° Pour la même raison, on mettra fin à l'abus des analyses

grammaticales écrites, et, en général, à l'abus de tous les devoirs écrits qui peuvent, avec plus d'avantage, être remplacés par les exercices oraux ou au tableau, les interrogations, les lectures expliquées et commentées. On s'attachera, dans l'analyse logique, à distinguer surtout le sujet, le verbe et l'attribut, et à signaler les propositions principales et les propositions incidentes.

5° L'étude de la langue française, durant la première période triennale, sera rattachée aux diverses connaissances élémentaires qui y prennent place, et s'en inspirera dans les divers exercices de la classe. En outre, les exercices variés, écrits ou oraux, sur la valeur et l'acception des mots, sur la propriété des termes, sur les tours et les mouvements de phrases, et sur les premiers éléments de l'art d'écrire, avec une part déjà faite à l'invention dans ce qu'elle a de plus simple, permettront d'aborder en sixième le latin dans des conditions plus favorables pour l'intelligence et la traduction des textes.

6° La grammaire latine employée dans les classes de la seconde période devra être également très simple. Elle ne saurait être plus longtemps un recueil de recettes, réunies en vue du thème et propres surtout à faire passer une idée ou une tournure du français en latin; elle devra présenter, autant que possible, la raison des règles. Pour le latin, et plus tard pour le grec, comme précédemment pour le français, on fera sortir successivement les règles des textes classiques, au lieu d'aborder ces textes après avoir presque épuisé le formulaire des règles abstraites. Le but principal est la version; le thème doit être surtout considéré comme moyen de vérification.

7° Le thème oral fait en classe, sous la direction et avec la participation du maître, devra donc, dans toute la série des études, être associé au thème écrit, fait par l'élève, isolément et à tête reposée. Tout ce qui contribuera à accroître la somme du travail fait en commun, dans la classe même, avec l'active et incessante collaboration du maître, sera considéré comme un avantage et un progrès; cette observation s'applique particulièrement aux jeunes enfants. Les élèves, à mesure qu'ils avancent en âge, ont moins besoin d'être guidés

pas à pas et soutenus. Il convient de les habituer de plus en plus à faire des efforts personnels.

Le professeur pourra aussi lire lentement un texte français soigneusement préparé, dont les élèves feront, au fur et à mesure, la traduction écrite en latin.

8° La composition latine devant être considérée surtout comme un moyen de constater les résultats acquis et comme un instrument pour les affermir, le thème latin et la composition latine seront ramenés à leur véritable usage. L'explication approfondie des textes prendra désormais la plus grande place dans les études littéraires ; c'est par eux que l'on pénétrera directement dans le génie des langues et des civilisations anciennes. Mais, une fois que l'on possédera suffisamment l'intelligence de la langue latine, il paraît utile que l'élève traduise quelquefois ses idées en latin. En conséquence, les narrations latines de la classe de seconde et les discours latins de la classe de rhétorique seront remplacés par des compositions latines plus courtes, sur des sujets plus variés, à des intervalles moins rapprochés.

Les compositions françaises, distribuées et graduées dans les diverses classes, ne seront plus uniquement des narrations, des discours ou des lettres. Tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. Ils seront littéraires en rhétorique. On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles, et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions.

9° Le mot à mot écrit, dont on abuse pour les textes latins ou grecs, ne devra être exigé, même dans la division de grammaire, que par exception, et pour un petit nombre de passages. Il ne saurait dégénérer en une altération habituelle des règles et des usages de la langue française et tourner à l'incorrection systématique. Les textes devront d'ailleurs être toujours rendus en français par les élèves ou par le professeur, à la fin de chaque explication d'une certaine étendue.

10° Il conviendra de restreindre sensiblement l'usage des dictionnaires beaucoup trop détaillés et trop complets, et qui dispensent les élèves de bien des efforts. Il est constant qu'ils

ne peuvent actuellement s'en passer dans aucune classe, qu'ils y trouvent la solution de presque toutes les difficultés et la traduction même de beaucoup de passages. L'usage de thèmes oraux sans dictionnaire sera déjà un avantage. On pourra, en outre, dans la classe de seconde et dans celle de rhétorique, introduire avec profit la méthode des compositions de version latine ou grecque sans dictionnaire, en choisissant des morceaux qui n'offrent pour le sens des mots aucune difficulté ni surprise, ou pour lesquels les maîtres se contenteront de quelques indications verbales. En tout cas, des lexiques devront suffire. L'usage de bonnes traductions françaises sera admis pour l'étude des textes.

11° L'exercice du vers latin, tel qu'il a été pratiqué jusqu'ici, est supprimé. On y substituera l'étude plus complète de la métrique, et, en troisième, des exercices oraux ou écrits de métrique, en classe ou comme devoirs. La métrique et la versification françaises seront désormais l'objet d'une étude moins superficielle.

L'exercice facultatif du vers latin pourra être conservé, pour quelques élèves d'élite. Mais, cette réserve faite, le Conseil admet que les avantages attribués à la pratique du vers latin en vue de développer le sentiment poétique et affermir le goût, peuvent être obtenus, d'une part, par l'étude même des textes en prose et en vers, dans les trois langues, et, d'autre part, par l'ensemble des exercices et compositions littéraires en français ou en latin depuis les classes élémentaires. Il a paru que, dans les conditions présentes, la lecture des poètes latins a plus souvent servi à la versification latine que la versification latine à la lecture des poètes.

12° L'enseignement de l'histoire a donné lieu à un certain nombre d'observations. On a été d'accord pour admettre qu'il devait tendre, surtout dans les hautes classes, à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, en faisant pour les menus évènements et le détail des faits de guerre quelques sacrifices inévitables. L'histoire de France, en particulier, devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée.

13° Les rédactions devront être réduites en étendue. Les développements oraux et les interrogations occuperont la plus grande place dans l'enseignement de toutes les classes. Les élèves pourront même être exercés, en classe, à la discussion des faits historiques qui peuvent être controversés ou appréciés diversement. Cette espèce d'argumentation historique et morale sera bien placée dans les hautes classes, pour compléter l'apprentissage des esprits.

14° Le Conseil a reconnu que la plupart des modifications qu'il s'agit d'introduire dans l'enseignement exigeront une participation plus directe des élèves et une intervention plus fréquente des professeurs dans les exercices de la classe ; que, dans ces conditions, les classes des lycées les plus peuplés réclameront des subdivisions plus nombreuses. Il a exprimé le désir que les divisions n'eussent jamais qu'un nombre d'élèves assez restreint pour permettre aux réformes de porter tous leurs fruits.

15° Le Conseil exprime le vœu que l'enseignement de l'histoire et l'enseignement des sciences soient donnés, dès la sixième, par des professeurs spéciaux, aussitôt que l'administration disposera d'un personnel assez nombreux et de ressources suffisantes.

PLANS D'ÉTUDES

POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE
ARRÊTÉS PAR LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
LE CONSEIL SUPÉRIEUR ENTENDU, LE 2 AOUT 1880

DIVISION ÉLÉMENTAIRE

Dans les trois classes de la division élémentaire, calcul et enseignement par l'aspect. — Excursions instructives.

CLASSE PRÉPARATOIRE

Langue française (10 heures). Lecture, écriture, récitation française : explication du sens précis de chaque mot, de chaque phrase et de chaque alinéa. — Grammaire française : explication des règles les plus élémentaires. — Exercices oraux et écrits de langue et d'orthographe françaises. — Les élèves seront exercés à compléter et à composer des phrases françaises. — Livre de lecture, lu et commenté en classe.

Histoire et Géographie (4 heures). — Biographie des hommes célèbres des temps anciens et modernes. — Petits récits faits par le maître et répétés de vive voix par l'élève. — Notions élémentaires de géographie générale : définir et faire comprendre, par des descriptions et des exemples, le sens des principaux termes de géographie physique ; indiquer sur le globe et au tableau la position des continents et spécialement celle de l'Europe et de la France. Notions sur la géographie physique de la France, en insistant sur la géographie physique de la commune et du département.

Sciences (4 heures). — Calcul des nombres entiers. Exercices de calcul mental. — Leçons de choses.

Langues vivantes : allemand ou anglais (4 heures). — Livre de lectures enfantines.

Dessin (2 heures).

CLASSE DE HUITIÈME

(9 ANS)

Langue française (10 heures). — Lecture, écriture, récitation française : explication du sens précis de chaque mot et de chaque phrase. — Grammaire française : application des règles. — Exercices de langue et d'orthographe françaises. — Livre de lecture, lu et commenté en classe.

Histoire et Géographie (4 heures). — Histoire sommaire de la France, jusqu'à l'avènement de Henri IV. — Récits simples : courts exposés faits par le maître et répétés de vive voix par l'élève. — Géographie élémentaire des cinq parties du monde. — Principaux voyages de découvertes. Grands navigateurs.

Sciences (4 heures). — Calcul des nombres entiers. Exercices de calcul mental. — Tracé des figures les plus simples de la géométrie plane. — Éléments d'histoire naturelle des animaux et des végétaux.

Langues vivantes : allemand ou anglais (4 heures). — Premières notions de grammaire. — Exercices de lecture et de conversation. — Explication et récitation d'auteurs élémentaires. — Phrases très faciles.

ALLEMAND. — Morceaux choisis de prose et de poésie.

ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Miss Edgeworth : *Contes choisis.*

Dessin (2 heures).

CLASSE DE SEPTIÈME

(10 ANS)

Langue française (8 heures). — Lecture, écriture, récitation française : explication du sens précis de chaque mot et de chaque phrase. — Grammaire française. — Exercices de langue française et d'orthographe. — Petits exercices de composition et analyse écrite de récits historiques faits en classe.

Histoire et Géographie (4 heures). — Histoire de la France, depuis l'avènement de Henri IV jusqu'à nos jours. — Exposés faits par le maître et reproduits par l'élève, de vive voix ou par écrit. — Géographie élémentaire de la France.

Sciences (4 heures). — Calcul des nombres entiers et des nombres décimaux. — Système métrique. — Tracé de figures géométriques. Notions sur les solides enseignées au moyen de modèles en relief. — Éléments d'histoire naturelle des pierres et des terrains. — Premiers éléments des sciences expérimentales.

Langues vivantes (4 heures). — Éléments de grammaire. — Explication et récitation d'auteurs élémentaires. — Exercices de lecture et de conversation. — Phrases usuelles sur les principes étudiés.

ALLEMAND. — Morceaux choisis. — *Paraboles* de Krummacher.

ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Day : *Sandfort et Merton.* Miss Edgeworth : *Contes choisis.*

Dessin (2 heures).

APRÈS LA SEPTIÈME, EXAMEN DE PASSAGE

DIVISION DE GRAMMAIRE

Dans les trois classes de 6e, 5e et 4e, l'enseignement des sciences physiques et naturelles est essentiellement descriptif et expérimental.

CLASSE DE SIXIÈME

(11 ANS)

Langue française (3 heures). — Grammaire française. — Lecture : explication et récitation d'auteurs français. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques francais. — La Fontaine : *Fables*. — Exercices de langue française et d'orthographe. — Compositions très simples.

Langue latine (10 heures). — Grammaire latine. — Prosodie latine. — Explication et récitation d'auteurs latins : textes faciles. — *De viris*. — Thème latin, surtout oral. — Version latine. — *Une grande place sera donnée à la préparation et à l'explication des textes.*

Histoire et Géographie (3 heures). — Histoire ancienne des peuples de l'Orient. Géographie ancienne. — Géographie générale de l'Europe et du bassin de la Méditerranée.

Sciences (3 heures). — Arithmétique. Calcul des fractions. — Géométrie. Notions sur la sphère. — Notions élémentaires de physique et de chimie.

Langues vivantes (3 heures). — Grammaire. — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thème, surtout oral. — Version, surtout orale.

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis. — Campe : *Le jeune Robinson*. — Herder et Liebeskind : *Feuilles de palmier*. — Musæus : *Contes choisis*.

AUTEURS ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Miss Edgeworth : *Contes choisis*. — Aikin et Barbauld : *Soirées au logis*. — Miss Corner : *Histoire d'Angleterre*.

Dessin (2 heures).

CLASSE DE CINQUIÈME

(12 ANS)

Langue française (3 heures). — Lecture, explication et récitation d'auteurs français. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. – Fénelon : *Télémaque.* — Buffon : Morceaux choisis. — Racine : *Esther.* — Boileau : Épisodes du *Lutrin.* — *Satires.* — Exercices de langue française et d'orthographe. — Compositions très simples.

Langue latine (10 heures). — Grammaire latine : revision des éléments ; syntaxe complète. — Groupement des mots par familles. Mots primitifs et mots dérivés. — Prosodie latine. — Explication et récitation d'auteurs latins. — *Selectæ.* — Phèdre Fables choisies. — Ovide : Morceaux choisis. — Cornelius Nepos. — Thème latin, surtout oral. — Version latine. — Notions sommaires d'histoire littéraire, à l'occasion des textes expliqués.

Histoire et Géographie (3 heures). — Histoire de la Grèce ancienne. Géographie ancienne. — Géographie de l'Afrique, de l'Asie, de l'Amérique et de l'Océanie.

Sciences (4 heures). — Arithmétique. — Notions d'arithmétique commerciale. — Géométrie usuelle : mesure des surfaces et des volumes les plus simples. — Zoologie.

Langues vivantes (3 heures dont une prise sur l'étude). — Grammaire (continuation). — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thèmes. — Version.

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis. — Niebuhr : *Histoire héroïque de la Grèce.* — Grimm : *Contes populaires.* — Andersen : *Contes enfantins.*

AUTEURS ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Walter Scott : *Récits d'un grand-père.* — Hughes : *Les jours de classe de Tom Brown.* — *Voyages du capitaine Cook.* — Miss Corner : *Histoire de Grèce.*

Dessin (2 heures en dehors des 22 heures réglementaires).

CLASSE DE QUATRIÈME

(13 ANS)

Langue française (3 heures). — Lecture, explication et récitation d'auteurs français. — Notions d'étymologie française. Lois qui ont présidé à la formation des mots français. Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. — Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Mme de Sévigné : *Lettres choisies.* — Voltaire : *Charles XII.* — Racine : *Athalie.* — Boileau. — Exercices de langue française et d'orthographe. — Notions sommaires d'histoire littéraire, à l'occasion des auteurs expliqués. — Compositions en français.

Langue latine (6 heures). — Grammaire latine : revision. Continuation des exercices sur le vocabulaire. — Éléments de prosodie latine. — Explication et récitation d'auteurs latins. — César : *de Bello Gallico.* — Quinte-Curce. — Virgile : *Énéide* (livres I et II). — Ovide : *Métamorphoses.* — Thème latin, oral et écrit. — Version latine. — Éléments d'histoire littéraire, à l'occasion des textes expliqués.

Langue grecque (6 heures). — Grammaire grecque : premiers éléments. — Textes faciles. — Chrestomathie. — Version grecque.

Histoire et Géographie (3 heures). — Histoire romaine. — Géographie de la France.

Sciences (3 heures). — Arithmétique : théories les plus simples. — Géométrie plane : premiers éléments. — Géologie. — Botanique.

Langues vivantes (2 heures, dont une prise sur l'étude). — Grammaire (continuation). — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thème. — Version.

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis. — Lessing : *Fables.* — Une comédie en prose (Bénédix : Théâtre de famille). — Kotzebuë : *La petite ville allemande. Paysan et citadin.* — Lessing : *Minna de Barnhelm.*

Auteurs anglais. — Morceaux choisis. — Daniel de Foë : *Robinson Crusoé.* — Irving : *Voyages de Christophe Colomb.* — Pope : *La forêt de Windsor.* — Miss Corner : *Histoire de Rome.*

Dessin (2 heures en dehors des 22 heures réglementaires).

APRÈS LA QUATRIÈME, EXAMEN DE PASSAGE

DIVISION SUPÉRIEURE

CLASSE DE TROISIÈME[1]

(14 ANS)

Langue française (3 heures). — Étude de la langue française. — Lois qui ont présidé à la formation des mots français. — Notions d'étymologie française. — Prosodie francaise. — Lecture, explication et récitation d'auteurs français. — Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. — Bossuet : *Discours sur l'histoire universelle* (3e partie). — Montesquieu : *Grandeur et décadence des Romains.* — Corneille : *Horace. Cinna.* — Racine : *Andromaque. Les Plaideurs.* — Exercices et compositions en français. Analyse d'auteurs français. — Notions d'histoire de la littérature française.

Langue latine (5 heures). — Grammaire latine : revision. — Prosodie latine : exercices de métrique. — Explication et récitation d'auteurs latins. — Cicéron : *Pro Archia poeta. De Suppliciis. De Senectute.* — Salluste. — Tite-Live : Livres XXI et

1. Chaque année le professeur choisira, sur la liste officielle, pour les diverses classes, les ouvrages qui serviront, soit à l'explication approfondie, soit à la lecture rapide des textes étudiés en classe. Une bibliothèque contenant tous les auteurs du programme sera mise, dans chaque classe, à la disposition des élèves internes et externes.

XXII. — Virgile : *Églogues*. Épisodes des *Géorgiques*. *Énéide* (Livres III, IV et V). — Version latine — Thème. — Notions d'histoire et de littérature latine. — Analyse d'auteurs.

Langue grecque (5 heures). — Continuation de la grammaire grecque. Récitation d'auteurs grecs. — Groupement des mots soit par familles, soit par association d'idées. Mots primitifs et mots dérivés. — Lucien : *Dialogues des morts*. — Hérodote : Morceaux choisis. — Xénophon : *Anabase*. — Version grecque. — Notions d'histoire de la littérature grecque.

Histoire et Géographie (4 heures). — Histoire de l'Europe et particulièrement de la France, de 395 à 1270. — On insistera sur les institutions. — Géographie physique, politique et économique de l'Europe (moins la France).

Sciences (3 heures). — Complément d'arithmétique et de géométrie plane. — Premiers éléments du calcul algébrique. — Physique : pesanteur; équilibre des liquides; chaleur.

Langues vivantes (3 heures, dont une prise sur l'étude). Grammaire : revision de la syntaxe; formation des mots. — Notions sommaires de prosodie. — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thème. — Version. — Notions d'histoire littéraire.

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis. — Gœthe : *Campagne de France*. — Chamisso : *Pierre Schlemihl*. — Auerbach : *Récits villageois de la Forêt-Noire*. — Schiller : *Guillaume Tell*. *Marie Stuart*.

AUTEURS ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Macaulay : *Histoire d'Angleterre*, I. — Walter Scott : Un roman. — Shakespeare : *Jules César*. — Dickens : *Histoire d'Angleterre*.

Dessin (2 heures, en dehors des 22 heures réglementaires).

CLASSE DE SECONDE

(15 ANS)

Langue française (4 heures). — Étude de la langue française. — Lois qui ont présidé à la formation des mots français. — Explication et récitation d'auteurs français. —

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe XVIIIe et XIXe siècles. — *Chanson de Roland.* — Joinville. — Montaigne : Extraits. — Corneille : *Le Cid. Nicomède.* — La Bruyère. — Racine : *Iphigénie.* — Bossuet : *Oraisons funèbres.* — Molière : *L'Avare. Les Femmes savantes.* — La Fontaine : *Fables* (Les six premiers livres). — Exercices et compositions en français. Analyses d'auteurs français. Histoire sommaire de la littérature française jusqu'à la mort de Henri IV.

Langue latine (4 heures). — Explication et récitation d'auteurs latins. — Exercices de prosodie et de métrique. — Tite-Live : Livres XXIII, XXIV et XXV. — Cicéron : *Catilinaires. Le Songe de Scipion.* — Tacite : *Vie d'Agricola. Annales* (livres I, II et III). — Virgile : *Énéide* (livres VI, VII et VIII). — Horace : *Odes.* — Version latine. — Exercices latins. — Notions d'histoire de la littérature latine.

Langue grecque (5 heures). — Revision de la grammaire. — Récitation d'auteurs grecs. — Continuation des exercices sur le vocabulaire grec. — Homère : *Odyssée* (livres I, II, VI, XI, et XII). — Xénophon : *Cyropédie. Économique.* — Hérodote : Morceaux choisis. — Plutarque : *Vie d'Alexandre. Vie de Démosthène. Vie de Cicéron.* — Euripide : *Iphigénie à Aulis. Hécube. Alceste.* — Version grecque. — Notions d'histoire de la littérature grecque.

Histoire et Géographie (4 heures). — Histoire de l'Europe et particulièrement de la France, de 1270 à 1610. On insistera sur les institutions. — Géographie physique, politique et économique de l'Afrique, de l'Asie, de l'Amérique et de l'Océanie. — Étude générale des voies de communication de terre et de mer. Indication des grands centres de production et de commerce.

Sciences (3 heures). Géométrie dans l'espace, sauf les corps ronds. — Physique : optique; acoustique.

Langues vivantes (3 heures, dont une prise sur l'étude). — Revision de la grammaire : idiotismes. — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thème écrit et thème oral. — Version. — Compositions. — Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

Auteurs allemands. — Morceaux choisis. — Gœthe : *Goetz de Berlichingen. Voyage en Italie. Hermann et Dorothée.* — Schiller : *Wallenstein. Poésies lyriques. Soulèvement des Pays-Bas.* — Hauff : *Lichtenstein.*

Auteurs anglais. — Morceaux choisis. — Dickens : *David Copperfield.* — W. Irving : *Livre d'esquisses.* — Goldsmith : *Le Village abandonné. Le Voyageur.* — Shakespeare : *Macbeth.* — Walter Scott : Un roman.

Dessin (2 heures, en dehors des 22 heures réglementaires).

CLASSE DE RHÉTORIQUE

(16 ans)

Langue française (5 heures). — Étude de la langue française. — Composition et style. — Explication et récitation d'auteurs. — Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIIIe et XIXe siècles. — Pascal : *Pensées. Provinciales.* — (Ire, IVe et XIIIe). — Bossuet : *Sermons choisis.* — La Bruyère. — Fénelon : *Lettre à l'Académie.* — Buffon : *Discours sur le style.* — Voltaire : *Siècle de Louis XIV. Lettres choisies.* — Corneille : Théâtre. — Racine : Théâtre. — Molière : *Misanthrope. Tartuffe.* — Boileau : *Art poétique.* — La Fontaine : *Fables* (les six derniers livres). — Discours ou compositions en français. — Analyses littéraires d'auteurs français. — Histoire de la littérature française depuis l'avènement de Louis XIII.

Langue latine (4 heures). — Explication et récitation d'auteurs latins. — Cicéron : *Pro Milone. 2e Philippique.* Choix de lettres. — Tite-Live : livres XXVI à XXX. — Tacite : *Annales* (livres XIV et XV). — Pline : *Choix de lettres.* — Plaute : Extraits. — Térence : *Adelphes.* — Lucrèce : Extraits. — Virgile : *Énéide* (livre 1 IX à XII). Horace : *Épitres.* — Version latine. — Composition latine. — Analyses littéraires d'auteurs latins. — Notions d'histoire de la littérature latine.

Langue grecque (4 heures). — Explication et récitation d'auteurs grecs. — Thucydide : Extraits. — Démosthène : *Philippiques. Discours sur la Couronne.* — Platon : *Criton.*

Apologie. — Homère : *Iliade* (livres I, II, XVIII et XXII). — Eschyle : Extraits. — Sophocle : *Œdipe roi. Œdipe à Colone. Antigone.* — Xénophon : *Mémorables.* — Aristophane : Extraits. — Version grecque. — Analyses littéraires d'auteurs grecs. — Notions d'histoire de la littérature grecque.

Histoire et Géographie (4 heures). — Histoire de l'Europe et particulièrement de la France, de 1610 à 1789. — Géographie physique, politique, administrative et économique de la France et de ses possessions coloniales.

Sciences (5 heures). — Géométrie : corps ronds. — Cosmographie. — Physique : magnétisme, électricité.

Langues vivantes (3 heures). — Du style. — Explication et récitation d'auteurs. — Exercices de lecture et de conversation. — Thème écrit et thème oral. — Version. — Compositions. — Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis. Lessing : *Dramaturgie de Hambourg.* — Gœthe : *Le Tasse. Iphigénie. Poésies lyriques.* — Schiller : *La Fiancée de Messine. Guerre de Trente ans.*

AUTEURS ANGLAIS. — Morceaux choisis. — Dickens : *Nicolas Nickleby.* — Walter Scott : *les Puritains d'Écosse.* — Shakespeare : *Henri VIII. Richard III. Othello.* — Byron : *Child Harold.*

Dessin (2 heures, en dehors des 22 heures réglementaires).

CLASSE DE PHILOSOPHIE

Philosophie (8 heures). — Cours de philosophie comprenant : la psychologie, la logique, la morale, la théodicée et l'histoire de la philosophie. Notions élémentaires d'économie politique. — Devoirs : Dissertation française.

AUTEURS FRANÇAIS. — Descartes : *Discours de la Méthode. Première Méditation.* — Leibniz : *Monadologie.*

Explication des auteurs latins et grecs (1 heure).

AUTEURS LATINS. — Cicéron : *de Legibus* (livre I). — Sénèque : *de Vita beata.*

AUTEURS GRECS. — Platon : *République* (livre VIII). — Aristote : *Morale à Nicomaque* (livre VIII).

Histoire (3 heures). — Histoire de France et histoire contemporaine, depuis 1789 jusqu'à la constitution de 1875.

Sciences (9 heures). — Revision et complément des cours de sciences mathématiques, physiques et naturelles. — Notions de mécanique physique et notions générales de physique. — Chimie. — Anatomie et physiologie animales et végétales.

Langues vivantes (1 heure prise sur l'étude).

AUTEURS ALLEMANDS. — Morceaux choisis, d'un caractère philosophique. — Gœthe : *Faust*, Ire partie (Extraits). — Lessing, *Laocoon* (Extraits). — Correspondance de Schiller et de Gœthe (Extraits). — Herder : *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité*. — Schiller : *Œuvres esthétiques*.

AUTEURS ANGLAIS. — Morceaux choisis, d'un caractère philosophique. — Bacon : *Essais*. — Pope : *Essai sur la critique*. — Macaulay : *Histoire d'Angleterre*. — Stuart Mill : *la Liberté*.

Dessin (2 heures, en dehors des 22 heures réglementaires).

CIRCULAIRE

DU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AUX RECTEURS, RELATIVE AUX BOURSES DE LICENCE ET D'AGRÉGATION ET AUX MESURES UTILES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES FACULTÉS DES SCIENCES ET DES LETTRES (1er OCTOBRE 1880).

Monsieur le recteur, les prescriptions de la circulaire du 8 septembre 1879 sur la préparation aux grades dans les Facultés des sciences et des lettres ont été appliquées cette année avec autant d'intelligence que de dévouement; je suis certain qu'il en sera de même durant l'exercice scolaire qui va commencer. Vous rappellerez à MM. les doyens, aux chefs des établissements secondaires dont les jeunes maîtres suivent le cours d'enseignement supérieur, et aux élèves celles de ces dispositions sur lesquelles il vous paraîtra le plus nécessaire d'insister à nouveau. Vous n'oublierez non plus ni les instructions des 26 avril, 4 et 30 juin 1880, ni l'arrêté du 3 juin. Ces documents forment la législation sur la matière : il importe qu'ils soient connus de tous les intéressés.

Les résultats obtenus sont déjà sérieux. Toutefois, ainsi que je vous l'indiquais en 1879, ce n'est là qu'un début; les progrès accomplis ne peuvent être qu'une raison d'en rechercher d'autres. A cet égard, les pouvoirs publics ont manifesté des intentions précises; les conseils académiques n'ont pas été d'un autre avis dans les délibérations qu'ils m'ont adressées en réponse aux questions que j'avais soumises à leur examen par ma circulaire du 2 juillet 1880; [1] enfin, les professeurs eux-

1. Cette circulaire adressait aux recteurs, pour être soumis aux conseils académiques, un questionnaire sur les meilleurs moyens de préparer aux diverses licences et aux divers ordres d'agrégation.

mêmes, soit dans les comités de perfectionnement, soit dans les assemblées de Faculté, ont étudié, avec un vif désir de trouver le mieux, les réformes qui peuvent être appliquées dès maintenant.

Je crois devoir vous adresser, pour l'année qui va s'ouvrir, de nouvelles instructions. Vous y distinguerez facilement ce qui est de prescription rigoureuse, ce qui est, au contraire, d'une obligation moins précise; les mesures dont les résultats seront immédiats, celles qui, dans ma pensée, doivent assurer, dans un délai que nous abrégerons le plus qu'il sera possible, à toutes les Facultés les bienfaits dont quelques-unes profitent seules aujourd'hui. Dans ces sortes de questions, où le véritable progrès est celui que les intéressés eux-mêmes ont souhaité et sont décidés à réaliser, où les formes du bien peuvent être très variées, il est une série d'améliorations pour lesquelles il s'agit moins de tout régler en détail que de marquer avec netteté le but qu'il faut atteindre. L'initiative et la liberté sont une des conditions du succès, et, peut-être, la première.

Bourses de licence. — L'institution des bourses de licence peut être considérée comme définitivement établie. Dans quelques ressorts seulement, les candidats ont été peu nombreux ou ont paru au comité consultatif insuffisamment préparés. Cet inconvénient diminue tous les jours à mesure que les avantages que donnent les bourses sont mieux connus. Je ne puis trop insister pour que vous vous préoccupiez, dès le commencement de l'année, du recrutement de l'année suivante. Vous êtes toujours sûr qu'un certain nombre de bourses seront attribuées aux Facultés de votre académie, pourvu que les candidats soient sérieux. Nous devons reconnaître par de nouveaux efforts la libéralité des Chambres, qui viennent d'augmenter d'un tiers le nombre des bourses. Dans vos visites d'inspection, vous serez attentif à rechercher les maîtres et les élèves qui peuvent le mieux profiter de ces avantages. Les chefs des établissements secondaires hésitent à se priver, pour les envoyer à la Faculté, de fonctionnaires qu'ils craignent de ne pouvoir remplacer; vous leur montrerez facilement que la création des bourses a justement pour objet

de fournir des licenciés aux collèges qui en manquent, et qu'au prix d'un embarras temporaire, qui, depuis la dernière session d'examens, est déjà devenu moins sérieux, vous assurez les intérêts de l'avenir.

Il est du reste juste de remarquer que les Facultés qui avaient, l'année dernière, les conférences les mieux organisées sont celles qui ont eu, au dernier concours pour les places nouvelles, le plus grand nombre de candidats. Sauf de très rares exceptions, le nombre et la valeur des candidats dépendent de la manière même dont sont établis les exercices de préparation et du succès qu'ils donnent. Les Facultés qui n'ont pas vu se présenter pour les bourses d'enseignement supérieur des concurrents assez sérieux ont tout à fait tort de s'adresser à moi pour que je remplisse les cadres de leurs boursiers. C'est d'elles qu'elles doivent attendre leur recrutement; l'initiative ministérielle ne saurait intervenir ici que pour le plus grand dommage de l'institution.

Les bourses peuvent être prolongées pendant une seconde année. J'ai lieu de craindre que les Facultés, en proposant des prolongations, aient fait preuve plusieurs fois d'une trop grande indulgence, qu'elles aient tenu compte de la situation digne d'intérêt des élèves plutôt que de leur travail et de leurs aptitudes. C'est rendre un mauvais service à des jeunes gens qui profiteront mal de cette faveur, nuire à de nouveaux candidats, que j'ai été obligé d'ajourner. Vous établirez nettement que désormais la prolongation ne sera accordée qu'après un examen attentif du mérite des élèves. Les étudiants seront prévenus dès le début des cours pour qu'ils n'aient pas à s'étonner de la mesure qui les frapperait s'ils la méritaient. Vous n'hésiterez pas non plus, dans le courant de l'année, à me proposer la radiation des boursiers qui suivraient irrégulièrement les leçons ou qui feraient des progrès insuffisants.

Quand les boursiers de première année sont suffisamment instruits pour se présenter à la licence à la session d'août ou de novembre, ils ont le droit de le faire. MM. les doyens vous donneront à cet égard des renseignements précis; il ne faut pas qu'un étudiant ajourne ses examens seulement pour conserver le bénéfice de sa bourse un an de plus. Une fois reçu licencié, il peut, selon ses préférences, demander une bourse

d'agrégation et rester ainsi attaché à la Faculté, ou se mettre à votre disposition pour être placé dans l'enseignement secondaire. Il va sans dire qu'il ne s'agit en aucune façon d'encourager les préparations hâtives, ou d'abaisser le niveau d'un examen que nous sommes décidés, au contraire, à tenir très élevé, mais de mettre en garde les jeunes gens contre de faux calculs, qui sont contraires à leur intérêt et à leur dignité.

Pour me rendre compte de la valeur relative des épreuves, j'ai fait comparer, cette année, les compositions de licence faites dans toutes les Facultés, et je vous ai adressé à cet égard les observations auxquelles cet examen avait donné lieu. Cette comparaison, qui est une des attributions du comité consultatif de l'enseignement public, aura lieu désormais tous les ans. De la sorte, il sera impossible, même aux plus pessimistes, de craindre que le niveau des épreuves ne soit pas partout le même. Ce sont là, du reste, des appréhensions chimériques, quand on connaît le scrupule et l'esprit élevé que les jurys portent dans leurs fonctions.

Ma circulaire du 17 septembre dernier [1] vous a fait savoir que l'engagement décennal est obligatoire pour les boursiers le jour où ils entrent en possession de leur bourse. Les pouvoirs publics ne peuvent admettre que ces indemnités soient attribuées à des jeunes gens qui, après en avoir profité, refuseraient de servir dans les établissements de l'État. Cet engagement, en rendant beaucoup plus sérieuse la résolution de ceux qui se portent candidats, ne peut que contribuer à rendre le recrutement meilleur; il me permet aussi de revenir sur des prescriptions qui autrefois étaient entièrement nécessaires. Il a été défendu jusqu'ici aux boursiers des sciences et des lettres de prendre des inscriptions dans une autre Faculté que celle à laquelle ils sont attachés; cette restriction n'est plus justifiée, puisque l'intention, de la part de ces jeunes gens, de se consacrer durant dix années à l'enseignement, ne peut donner lieu à aucun doute. Ainsi, par exemple, il n'y a plus d'inconvénient à permettre aux boursiers de licence ès sciences naturelles de prendre des inscriptions de médecine; j'y vois au contraire tout avantage, pourvu que

1. Voir cette circulaire, page 20.

vous soyez certain que les cours de la Faculté des sciences sont constamment et utilement suivis par ces jeunes gens. J'en dirai autant de toutes les études qui ne mènent pas directement à l'examen pour lequel le candidat s'est fait inscrire. Vous ne pouvez qu'encourager ces résolutions, qui prouvent un véritable désir de s'instruire; mais il est bien entendu que l'étudiant qui prend des inscriptions en dehors de la Faculté à laquelle il est officiellement attaché s'engage par cela même à donner dans cette Faculté l'exemple du travail et de l'assiduité. Je n'hésiterai pas à interdire les inscriptions simultanées dans tous les cas où vous m'assurerez qu'elles sont nuisibles.

Une bourse de licence ne peut être cumulée avec aucun emploi rétribué. Cette prescription formelle a quelquefois été oubliée. Elle s'explique par le désir qu'a l'État de faire participer aux indemnités qu'il peut donner le plus grand nombre possible de jeunes gens. Les emplois rétribués près les Facultés (et c'est surtout de ceux-là qu'il s'agit) sont un moyen d'études : ils laissent toujours un temps suffisant pour le travail personnel; ceux qui les cumuleraient avec une bourse priveraient d'un secours nécessaire des camarades très méritants. Les candidats sont trop nombreux et trop sérieux pour qu'il soit possible de manquer à la règle que je vous rappelle.

Le grand nombre des candidats m'a aussi amené à rechercher si, dans certains cas, il ne serait pas profitable et juste de donner seulement des demi-bourses. Les Facultés, consultées à cet égard, ont été presque unanimes à conseiller cette mesure. Il ne s'agit d'aucune manière d'attribuer des demi-bourses à des jeunes gens sans fortune qui viennent s'établir du dehors au chef-lieu de l'académie, où ils n'ont pas de famille, ou qui abandonnent une fonction rétribuée pour se consacrer entièrement à l'étude; mais, dans certains cas, les jeunes gens qui ont leur famille au siège de la Faculté, et qui jouissent d'une aisance relative, peuvent très bien se contenter d'une indemnité moindre. Des demandes dans ce sens m'ont été adressées par un certain nombre de candidats, qui ne voulaient pas priver leurs concurrents d'un secours nécessaire. Elles font honneur à ceux qui en ont pris l'initiative. Elles sont tout à fait d'accord avec les prescriptions des deux Chambres, qui ont marqué à plusieurs reprises que les bourses

étaient destinées aux familles qui en avaient besoin. Je me réserve donc, à l'avenir, le droit de donner seulement des demi-bourses. A cet effet, vous me fournirez les renseignements les plus précis, au moment des épreuves, sur la possibilité, pour chaque concurrent, de se contenter d'une demi-bourse, ou sur la nécessité où il est de la recevoir tout entière.

Les bourses municipales ou départementales près les Facultés se sont multipliées cette année. Les villes et les départements comprennent les services que ces bourses rendent à leurs collèges en préparant des maîtres qui aient les grades indispensables. Je souhaite que ces créations deviennent de plus en plus nombreuses, comme je suis certain qu'elles le deviendront. J'ai décidé que ces bourses seraient données désormais par arrêté rectoral, que vous auriez seul à en établir les conditions avec les villes ou les départements, que vous nommeriez les jurys et statueriez sur les examens. Assuré que je suis que vous ne sacrifierez rien des intérêts supérieurs qui vous sont confiés, je vous laisse toute liberté pour apprécier les formes diverses sous lesquelles ces dotations peuvent être acceptées. Il n'y a pas de règle uniforme à imposer à des initiatives particulières : les conseils élus peuvent comprendre de manières très différentes ces créations : vous examinerez, de concert avec eux, ce qu'il convient d'accorder ou de refuser, vous bornant à me faire connaître le résultat de vos démarches et les nominations que vous aurez cru devoir faire.

Le privilège accordé aux boursiers de l'État près les Facultés de contracter, à titre de maîtres auxiliaires, l'engagement décennal, qui, une fois accepté par vous, avant le tirage au sort, est reconnu comme valable par l'autorité militaire, est étendu dans les mêmes conditions aux boursiers départementaux et municipaux près les Facultés.

Bourses d'agrégation. — Cette création est trop récente et a été connue trop tard pour qu'elle puisse, dès cette année, donner tous les résultats sur lesquels comptent les pouvoirs publics. Il en sera de ces bourses comme de celles de licence, auxquelles il a fallu quelque temps pour que le recrutement et l'organisation répondissent à ce que nous attendons. Ces

bourses sont de 1,200 francs; elles partent du 1er octobre. Ceux qui en sont pourvus pourront se présenter au concours d'agrégation à la fin de la première année, qu'ils aient ou non trois ans de stage. Aucun examen n'est exigé des candidats; ils ont à faire connaître leurs notes de licence, les certificats des chefs d'établissements où ils ont été en fonction, et l'opinion sur leur aptitude à l'agrégation du doyen et des professeurs de la Faculté qui les a reçus licenciés. En réalité, ce sont les professeurs de Faculté qui sont juges du mérite et de l'avenir de ces jeunes gens. Ils les désignent à mon choix et en répondent. Ils me signalent des élèves qu'ils connaissent, qu'ils seraient heureux de suivre, auxquels ils sont sûrs d'assurer les moyens de se présenter à la principale épreuve de l'enseignement secondaire. Les professeurs apprécieront cette manière de procéder, qui substitue leur témoignage à un examen ou à un concours; elle aura certainement pour effet de resserrer entre les maîtres et les élèves ces liens d'amitié et de confiance sans lesquels il ne saurait y avoir, dans les Facultés, de véritable vie universitaire.

Bien que les bourses d'agrégation puissent être données à des professeurs qui sont depuis quelques années déjà en fonction, elles ne leur sont pas principalement destinées. L'indemnité qu'elles comportent, lors même qu'elle serait augmentée, comme j'ai lieu de l'espérer, serait toujours trop faible pour des hommes déjà établis, et quelquefois chargés de famille; elles conviennent surtout à des jeunes gens qui passent de la licence à l'agrégation, et elles nous permettent ainsi de leur assurer quatre années d'études dans une Faculté; elles constituent donc pour la première fois cette scolarité suivie près nos chaires de sciences et de lettres qui a été si souvent désirée et longtemps déclarée impossible. Les Chambres ont pensé que le moment était venu de l'établir, et que peu de créations pourraient avoir une plus heureuse influence sur l'enseignement supérieur.

Pour l'agrégation comme pour la licence, ce qui importe le plus, c'est que l'élève ait le désir de s'instruire par goût pour l'étude et ne mette qu'au second rang le souci de l'examen. Un maître habile sait faire la part des travaux qui perfectionnent l'esprit d'une façon générale et de ceux qui

mènent directement aux épreuves qui donnent les grades. Faire qu'un candidat soit prêt en un an serait le plus souvent impossible et quelquefois funeste. Les jeunes gens n'ont donc pas à se préoccuper d'un succès rapide. Ceux qui en seront capables se présenteront aux épreuves la première année ; les autres attendront sans scrupule ; mais vos notes me mettront à même de savoir s'ils travaillent régulièrement et avec profit. Pour me rendre compte du mérite relatif des boursiers d'agrégation selon les académies, j'ai décidé qu'ils traiteraient chaque année, en même temps que les candidats inscrits pour l'agrégation, aux mêmes jours, aux mêmes heures, dans les mêmes conditions, les sujets donnés pour l'examen. Vous prendrez les mesures nécessaires à cet effet et m'adresserez les copies, que je soumettrai à une commission spéciale.

Toutes les candidatures sont libres de se produire pour les divers ordres d'agrégation que préfèrent les étudiants : vous ne devrez en décourager aucune. Il est cependant permis de remarquer que cette année très peu de jeunes gens se destinent à l'histoire. Cette agrégation est une de celles qui peuvent être préparées le plus utilement auprès de la plupart des Facultés. Vous montrerez aux candidats les grands avantages dont ils pourraient profiter à cet égard. Un certain nombre de bourses ont été accordées pour les lettres; elles n'empêchent aucunement ceux qui les ont reçues de se présenter à l'agrégation de grammaire, et réciproquement les boursiers de grammaire peuvent concourir pour l'agrégation des lettres. Vous examinerez, en temps utile, avec les candidats, quel est leur véritable intérêt.

Le candidat à l'agrégation doit non seulement acquérir des connaissances, il doit avoir des qualités de professeur, s'exercer à exposer ce qu'il sait, apprendre à corriger des devoirs. Les boursiers d'agrégation feront des leçons entre eux; vous verrez dans quelle mesure ils peuvent en faire aux boursiers de licence. Je désire que vous les employiez pour des suppléances dans l'enseignement secondaire chaque fois qu'ils sont capables de s'en charger; les plus avancés d'entre eux pourront aussi corriger un certain nombre de devoirs envoyés par correspondance, mais sous la direction du professeur de

Faculté, qui reverra leur travail et y trouvera le motif du plus sérieux enseignement. Je ne fais, ici, que vous indiquer quelques-unes des mesures que vous pouvez prendre pour le bien de l'institution, persuadé que vous étudierez ces questions et toutes celles qui s'y rattachent, dans les comités de perfectionnement, de telle sorte que dès cette année nous puissions assurer à ces nouveaux élèves les meilleurs moyens de profiter des avantages que l'État leur fait.

Préparation par correspondance. — La préparation par correspondance est obligatoire pour tous les maîtres des collèges qui, étant encore jeunes, ne sont pas licenciés. S'ils refusent d'y prendre part, ils déclarent par cela même qu'ils ne comptent plus que sur un avancement limité. Elle comporte des devoirs écrits envoyés à date fixe. Vous devez tenir la main à ce que cette règle soit suivie, et quiconque ne s'y conforme pas est obligé de vous en donner les raisons par lettre spéciale. Toutes les prescriptions de la circulaire du 8 septembre 1879 à cet égard seront appliquées cette année avec plus d'exactitude encore que l'an dernier.

Toutefois, je dois me préoccuper de rendre moins lourde pour les Facultés une tâche qui devient souvent très pénible. Ces Facultés n'ont pas à recevoir les compositions des maîtres des lycées, pour lesquels il existe des conférences spéciales. Vous aurez soin seulement d'être attentif à ces conférences, qui sont quelquefois très négligées; vous vous ferez adresser chaque mois un rapport détaillé sur les élèves et quelques-unes des compositions qu'ils sont tenus de faire.

Dans les collèges, il est inutile que les maîtres encore trop peu avancés pour suivre utilement la préparation par correspondance envoient tous les mois des devoirs à la Faculté. Vous arrêterez, d'accord avec MM. les doyens, après les compositions du mois de novembre, qui vous permettront de juger du mérite relatif de tous les candidats, la liste de ceux qui doivent être soumis à cette obligation, et me ferez savoir pour les autres par quelle mesure vous avez assuré leur travail régulier dans les établissements auxquels ils sont attachés.

Conférence du jeudi. — L'usage qui s'est établi dans quelques

académies de faire venir à la Faculté, le jeudi, les maîtres des collèges du ressort qui se destinent à la licence ou à l'agrégation est excellent. Les conférences faites ce jour-là complètent heureusement les corrections de devoirs et les conseils par correspondance. Elles sont même, à bien des égards, indispensables. Plusieurs Facultés viennent d'obtenir de beaux succès cette année aux diverses agrégations, en faisant recevoir des candidats ainsi préparés. Vous ferez tout ce qui vous sera possible pour que cette habitude se généralise. De mon côté, j'indemniserai en grande partie de leurs frais de déplacement les jeunes gens que vous me signalerez pour cette faveur.

Bibliothèques circulantes. — Les professeurs de collège manquent souvent de livres. Un certain nombre de villes ont voté des crédits pour former des bibliothèques qui sont nécessaires à ces maîtres; mais ces mesures sont encore très rares; il est cependant impossible que les professeurs prennent les titres auxquels les municipalités tiennent très justement, s'ils n'ont pas le minimum d'ouvrages sans lequel ils ne peuvent travailler. Il y a là un besoin tout à fait urgent sur lequel vous insisterez. Pour remédier à cet inconvénient, dans une certaine mesure, j'ai décidé, cette année, la création de bibliothèques circulantes, dont le siège est dans vos bureaux, et qui envoient des livres aux jeunes maîtres des collèges. J'ai ouvert à cet effet un crédit spécial à chacune des académies. Les Facultés m'ont proposé des listes d'ouvrages à acquérir; ces listes présentaient de très grandes variétés. Je vous ai laissé libre de les approuver telles quelles, ne voulant pas que cet essai fût ramené dès le début à un type uniforme. Il suffit de rappeler quelques principes généraux : les bonnes éditions de classiques, les meilleurs manuels pour les sciences, les livres de critique les plus récents et les plus autorisés, doivent être acquis les premiers; il est peu utile de multiplier les doubles emplois quand les listes sont déjà très limitées, et il est évident que les ouvrages trop volumineux se prêtent mal à des expéditions fréquentes; mais, ici même, je crois qu'il faut laisser les professeurs des Facultés suivre leurs préférences : les variétés que présentera l'institution ne pourront

que nous instruire. Plusieurs bibliothèques fonctionnaient, par l'initiative de quelques Facultés, aux frais des élèves et des maîtres, avant la décision générale que j'ai prise récemment; d'autres s'organisent; dans un petit nombre d'académies, on m'exprime des hésitations et on multiplie les objections de détail. Vous répondrez aux Facultés qui vous feront part de leurs doutes et des embarras qu'elles appréhendent que le succès est facile et certain : il suffit de faire ce qui a réussi ailleurs. Je suis sûr, du reste, que vous ne m'entretiendrez de ces questions que pour me dire qu'elles sont résolues. J'accorderai de nouveaux crédits aux bibliothèques qui rendront le plus de services.

Cours et conférences de Faculté. — Les nouveaux devoirs qu'ont acceptés et si bien remplis les professeurs de Faculté, préparation à la licence, correction par correspondance, conférences d'agrégation, — les ont amenés à exprimer des idées assez variées sur la manière dont ils pourront faire désormais leur cours. D'une façon générale, dans les Facultés des lettres, les cours ont été longtemps presque tous publics; il y avait alors beaucoup d'auditeurs et très peu d'élèves. Le cours fait pour les élèves devient de plus en plus une habitude. Les boursiers, les auxiliaires, quelques étudiants libres, forment un auditoire spécial, auquel le maître fait, comme à l'École normale, une conférence. On prévoit le moment très prochain où, l'histoire et la philosophie ayant une place dans la licence, les questions trop particulières ne pourront suffire à l'instruction des candidats, qui demanderont un enseignement suivi et autant que possible complet. Enfin, à côté de la licence, l'étude des programmes de l'agrégation, de la part d'un maître qui a des élèves distingués, le force à penser aux moyens d'approprier son enseignement à de nouveaux devoirs.

Par suite de toutes ces circonstances, il se prépare des changements, qui se feront d'eux-mêmes. Il n'y a pas de règle uniforme à chercher; il faut laisser aux aptitudes spéciales et aux initiatives individuelles le soin de faire pour le mieux; mais il faut aussi assurer à chacun la liberté de tenter les essais qu'il désire, et, dans bien des cas, défendre les résolu-

tions les mieux justifiées contre les obstacles qu'elles rencontrent. Il faut surtout ne pas se laisser intimider par l'influence d'une tradition qui, si respectable qu'elle soit, n'a pas le privilège de toutes les formes du bien et de l'utile. C'est d'après ces principes que vous accueillerez les propositions qui vous seront faites par les professeurs désireux de modifier le caractère de leur enseignement, et que vous statuerez, d'accord avec MM. les doyens : liberté de la tradition la plus sévère pour ceux qui y sont attachés, et qui l'honorent par l'éclat et l'élévation de leur talent ; liberté de faire d'autre sorte pour ceux qui croient pouvoir être plus utiles en changeant la nature des leçons qu'ils donnent.

Les cours publics, que l'on appelle les grandes leçons, seront toujours un des éléments essentiels de notre enseignement supérieur. Si les services qu'ils rendent venaient à être compromis, je ne manquerais pas de m'en préoccuper. Mais ces grandes leçons trop multipliées demandent, pour être toujours élevées et sérieuses, un effort où les intelligences les mieux douées s'épuisent. Composer toutes les semaines un discours bien ordonné et original sur une question de détail ; soigner autant les idées que la forme ; recommencer l'année suivante sur un sujet nouveau, est au-dessus de la plupart des talents. Il arrive aussi que les leçons trop rapprochées prennent tout le temps du maître, sans qu'il puisse travailler pour lui, sans qu'il parvienne à des idées assez neuves et assez précises pour qu'il en fasse un mémoire ou un livre. Il s'habitue même quelquefois à des généralités vagues, qui ne peuvent satisfaire qu'un public facile, et cependant, pour ce faible résultat, il dépense une somme assez considérable de travail. Dans la plupart des cas, il y aura peu d'inconvénient à autoriser le professeur à diminuer le nombre des grandes leçons, pourvu qu'il rende à l'enseignement et à la Faculté d'autres services sous une autre forme, surtout dans les cours destinés aux élèves et dans les conférences. Aucun règlement n'a limité à deux les leçons que doivent faire chaque semaine les professeurs de Faculté ; l'usage qui s'est établi à cet égard s'explique par la fatigue même qu'imposeraient de grandes leçons trop répétées ; du moment que les cours de ce genre deviennent moins fréquents, il est tout naturel que les pro-

fesseurs multiplient comme il leur convient les leçons d'un ordre différent.

Certains maîtres demandent à enseigner dans une période limitée, par exemple en trois années, l'histoire entière d'une littérature classique. Ils font remarquer que cet enseignement suivi n'est presque nulle part donné aux élèves, qu'il a le grand avantage de permettre aux étudiants de se faire avec précision des idées d'ensemble, de savoir à quelle place il faut mettre les questions particulières qu'ils veulent approfondir : que ces leçons, une fois préparées, peuvent être tenues avec peu de peine au courant des ouvrages nouveaux et des récentes découvertes ; qu'elles laissent ainsi beaucoup de temps pour les travaux personnels. On ajoute que ce mode d'enseignement peut admettre chaque année un certain nombre de leçons, les unes générales, les autres d'une originalité marquée sur des sujets que le maître a pu étudier à loisir ; que le public même trouverait à cette méthode un réel profit ; que, de la sorte, le professeur pourrait, sans présumer de ses forces, s'engager à multiplier ses leçons, joignant, par exemple, à un cours sur l'histoire d'une littérature une conférence sur des questions spéciales et une autre d'exercices pratiques. Il n'y a aucun inconvénient à permettre l'essai de ce système là où on vous en ferá la demande.

Ce qui vient d'être dit des professeurs de littérature s'applique naturellement à ceux d'histoire et de philosophie. Il est aussi facile d'imaginer beaucoup d'autres cas où le maître, limitant le nombre des cours ouverts au public, quel qu'il soit, trouvera nécessaire de se mettre le plus souvent en rapport avec ses élèves, sans augmentation de peine pour lui. Les exercices de l'agrégation rendront souvent cette résolution toute naturelle. Vous examinerez dans l'esprit le plus sympathique les propositions qui vous seront soumises en ce sens. Il est inutile d'ajouter qu'à côté des cours accessibles à tous, les professeurs auront toujours le droit d'en limiter d'autres aux étudiants qu'ils auront désignés, et que le caractère plus ou moins privé de ces leçons sera laissé entièrement à leur choix.

Locaux. — Maintenant que les Facultés des sciences et des lettres ont un public d'étudiants nombreux, il faut que les

élèves se sentent chez eux là où on les instruit, qu'ils s'y trouvent commodément, qu'ils prennent l'habitude d'y passer une partie de la journée au milieu de leurs maîtres et de leurs camarades, à portée des livres et des collections. La Faculté ne doit plus être un lieu de passage, où on ne vient souvent qu'avec peine, et que l'on quitte dès que le cours est fini. Vous avez déjà aménagé les bibliothèques, où les élèves peuvent travailler le jour et le soir. Ce progrès est insuffisant : nous devons chercher les moyens de réserver aux jeunes gens des salles qui soient à eux. Avec le temps, nous ferons en sorte que chaque ordre d'enseignement ait une salle pour les cours, une salle pour les études, et, le maître, un cabinet qui lui soit propre, où il puisse résider avec plaisir et s'occuper de ses recherches personnelles sans cesser d'être à la disposition des élèves. — Les obligations qui s'imposent aux Facultés des lettres sont encore plus impérieuses pour celles des sciences.
Je me suis fait rendre un compte exact cette année de l'état du matériel des Facultés; cet examen m'a montré que nous sommes encore loin du but. De grandes améliorations son décidées, grâce à l'entente de l'État et des villes; d'autres sont à l'étude. Le bon vouloir est général. Il faut cependant s'occuper dès maintenant d'assurer tout au moins aux maîtres et aux élèves, non pas l'installation complète que nous réaliserons par la suite, mais le minimum des salles et des laboratoires indispensables. Je ne vois qu'une mesure provisoire qui, dans la plupart des cas, soit pratique : elle consiste à louer près des Facultés des locaux, qui se prêtent à l'usage que nous en voulons faire. En vous bornant à ce qui est de stricte nécessité pour répondre aux efforts et au dévouement des professeurs, vous étudierez, de concert avec les villes, ce qui est possible, et m'adresserez des propositions motivées.

En vous occupant de ces diverses questions, monsieur le recteur, vous n'oublierez pas que les progrès que nous avons réslisés cette année ne sont qu'un acheminement vers un but plus élevé. Nous avions établi les bourses de licence; nous passons maintenant aux bourses d'agrégation. La préparation à ce second examen permettra certainement de reconnaître chez certains étudiants un talent particulier, une vocation

scientifique, le goût des hautes études. — Pendant que les professeurs donnent l'exemple, ils trouvent des élèves qui, débarrassés de la poursuite des grades, ne s'attachent plus qu'à la science, qu'aux recherches désintéressées, pour la dignité même de ces recherches. Les jeunes gens de cet ordre seront toujours une élite; mais il faut qu'il y ait dans chaque Faculté une élite de cette sorte, des élèves dont s'honorent les maîtres, et des maîtres qui fassent école. La contribution que chaque centre d'enseignement apporte aux progrès de la grande culture littéraire et scientifique est forcément le signe par lequel on juge du mérite relatif des Facultés. Vous avez présents à l'esprit d'illustres exemples : ce que nous voyons dans quelques centres particuliers doit devenir de plus en plus général.

Nous irions tout à fait à l'encontre des résultats que nous voulons atteindre, si les occupations matérielles surchargeaient les maîtres au point de les détourner du travail personnel. Je cherche donc tous les moyens d'alléger la charge des professeurs. Dans les Facultés des sciences, où les examens sont relativement peu nombreux, il suffit de créer un certain nombre de maîtres de conférences, pour que les savants aient à eux le temps qu'il leur faut.

Les crédits pour les collections vont être doublés au budget de 1881 ; comme ceux qui sont destinés aux bibliothèques, ls seront répartis, dès le début de l'année, entre les Facultés, ce qui supprimera les allocations extraordinaires et permettra à chaque maître de dépenser à loisir, et pour le plns grand profit des études, le budget dont il dispose. Chaque chaire aura désormais un préparateur et un garçon, dont les traitements seront divisés par classes. J'ai eu lieu de penser que les frais de cours et d'exercices pratiques seront aussi augmentés. Il n'y aura donc plus pour vous, dans beaucoup de Facultés, qu'un souci : assurer aux maîtres et aux élèves des laboratoires suffisants. Les libéralités de l'État vous seront une raison d'insister à cet égard auprès des villes.

Les professeurs des Facultés des lettres font subir un nombre d'examens quelquefois triple de ceux qui sont passés devant leurs collègues des sciences. Il est urgent de dédoubler un certain nombre de chaires et de créer des cours complémen-

taires. Les pouvoirs publics y sont décidés, et on peut espérer qu'à bref délai il n'y aura plus de Faculté signalée par la surcharge écrasante du travail matériel. En attendant, et comme mesure transitoire, pour les Facultés où le nombre de présences au baccalauréat dépasse cinq cents, je vous invite à me proposer des docteurs, qui seront délégués temporairement aux examens, de manière à ramener la part maxima de chaque professeur au chiffre que je vous indique.

Vous remarquerez facilement dans ces instructions l'idée arrêtée de ma part de ne sacrifier aucun centre universitaire à un autre : je ne considère pas, dans les réformes que je poursuis, l'Université de telle ou telle ville, mais l'Université de France. Persuadé que le pays peut suffire à la vie florissante de seize académies, il m'est impossible d'en négliger aucune. Si nous avions pensé d'autre sorte, mes prédécesseurs et moi, nous n'aurions pas laissé presque toutes les villes s'imposer des sacrifices considérables pour l'enseignement supérieur. L'État serait coupable d'accepter ces dépenses et de ne pas assurer à ces Facultés, ainsi reconstruites à grands frais, les professeurs et les élèves qui peuvent y entretenir une véritable activité scientifique. Ces principes n'importent pas moins à la dignité intellectuelle du pays qu'à ses intérêts politiques; ils sont un sûr garant pour les villes que mon administration ne sacrifiera aucun des avantages auxquels elles ont droit de prétendre, et qu'elle réagira contre la tendance qu'ont parfois les maîtres et les élèves à douter de l'avenir de certaines Facultés pour en préférer d'autres.

L'année qui commence, monsieur le recteur, sera aussi bonne que celle qui se termine : elle verra se produire d'heureuses améliorations, et nous arriverons au moment où, la préparation aux grades étant devenue une habitude facile et un accessoire, nous songerons surtout à la science et aux hautes études, qui sont le grand devoir que les Facultés ont à l'égard du pays.

Recevez, etc.

Le ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,

JULES FERRY.

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES JEUNES FILLES

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

ARTICLE PREMIER.

Il sera fondé par l'État, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

ARTICLE 2.

Ces établissements seront des externats.

Des internats pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'État. Ils seront soumis au même régime que les collèges communaux.

ARTICLE 3.

Il sera fondé par l'État, les départements et les communes, au profit des internes et des demi-pensionnaires, tant élèves qu'élèves-maîtresses, des bourses dont le nombre sera déterminé dans le traité constitutif qui interviendra entre le ministre, le département et la commune où sera créé l'établissement.

ARTICLE 4.

L'enseignement comprend :

1° L'enseignement moral.

2° La langue française, la lecture à haute voix et au moins une langue vivante.

3° Les littératures anciennes et modernes.

4° La géographie et la cosmographie.

5° L'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale.

6° L'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle.

7° L'hygiène.

8° L'économie domestique et les travaux à l'aiguille.

9° Des notions de droit usuel.

10° Le dessin.

11° La musique.

12° La gymnastique.

ARTICLE 5.

L'enseignement religieux sera donné sur la demande des parents, par les ministres des différents cultes, dans l'intérieur des établissements, en dehors des heures de classes.

Les ministres des différents cultes seront agréés par le ministre de l'instruction publique.

Ils ne résideront pas dans l'établissement.

ARTICLE 6.

Il pourra être annexé aux établissements d'enseignement secondaire un cours de pédagogie.

ARTICLE 7.

Aucune élève ne pourra être admise dans les établissements d'instruction secondaire sans avoir subi un examen constatant qu'elle est en état de suivre les cours.

ARTICLE 8.

Il sera, à la suite d'un examen, délivré un diplôme aux jeunes filles qui auront suivi les cours des établissements publics d'enseignement secondaire.

ARTICLE 9.

Chaque établissement est placé sous l'autorité d'une directrice.

L'enseignement est donné par des professeurs hommes ou femmes munis de diplômes réguliers.

La présente loi délibérée et adoptée par le Sénat et la Chambre des députés sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 21 décembre 1880.

JULES GRÉVY.

Par le président de la République,

Le président du Conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes,

Vu la loi du 21 décembre 1880 concernant l'enseignement secondaire des jeunes filles;

Vu les décrets du 28 juillet 1881 ;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu;

Décrète :

ARTICLE PREMIER.

L'enseignement secondaire des jeunes filles comprend cinq années d'études.

Il est divisé en deux périodes.

La première période est de trois années; la seconde de deux années.

ARTICLE 2.

Dans la première période, les cours sont tous obligatoires.

Dans la deuxième période, un certain nombre de cours sont obligatoires, les autres sont facultatifs.

ARTICLE 3.

La répartition des matières de l'enseignement sera fixée par un arrêté ministériel, après avis du conseil supérieur de l'instruction publique.

ARTICLE 4.

A la fin de chaque année d'études, les élèves devront subir un examen pour passer dans une classe supérieure. Cet examen devra être également subi par les élèves qui viendront du dehors.

ARTICLE 5.

L'examen passé après la troisième année permettra de conférer un « certificat d'études secondaires ».

ARTICLE 6.

Le « diplôme de fin d'études secondaires » institué par l'article 8 de la loi du 21 décembre 1880 sera délivré à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires de l'enseignement des deux dernières années et sur celles des matières facultatives que désignera l'élève.

Le programme de cet examen et celui de l'examen d'entrée institué par l'article 7 de la loi précitée seront établis par arrêtés ministériels, après avis du conseil supérieur de l'instruction publique.

ARTICLE 7.

Le ministre de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 14 janvier 1882.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République,

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

PAUL BERT.

ARRÊTÉ

FIXANT LA RÉPARTITION DES MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,
Vu la loi du 21 décembre 1880;
Vu le décret du 28 juillet 1881 (art. 12);
Vu le décret du 14 janvier 1882;
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

ARTICLE PREMIER

Les matières de l'enseignement secondaire des jeunes filles seront réparties comme il suit dans les cinq années d'études :

PREMIÈRE PÉRIODE

PREMIÈRE ANNÉE (12-13 ANS, AGE MINIMUM)

Langue et littérature françaises.	5	heures.
Langues vivantes (anglais et allemand)	3	—
Histoire générale et nationale. — Géographie . .	4	—
Calcul et géométrie.	2	—
Histoire naturelle : zoologie et botanique	1	—
Dessin et écriture.	3	—
Musique vocale.	2	—
	20	heures.

DEUXIÈME ANNÉE (13-14 ANS.)

Langue et littérature françaises.	5	heures.
Langues vivantes	3	—
Histoire générale et nationale — Géographie. . .	4	—
Arithmétique et géométrie plane.	2	—
Histoire naturelle : zoologie, botanique et géologie	1	—
Dessin	3	—
Musique vocale	2	—
	20	heures.

TROISIÈME ANNÉE (14-15 ANS.)

Morale	1	heure.
Langue et littérature françaises; littératures anciennes	4	—
Langues vivantes	3	—
Histoire générale et nationale. — Géographie	3	—
Arithmétique et géométrie	1	—
Physique et chimie	3	—
Physiologie, économie domestique et hygiène	1	—
Musique vocale	1	—
Dessin	3	—
	20	heures.

DEUXIÈME PÉRIODE

QUATRIÈME ANNÉE (15-16 ANS.)

(*Cours obligatoires.*)

Morale	1	heure.
Langue et littérature françaises; littératures anciennes	4	—
Langues vivantes; littératures étrangères	3	—
Histoire sommaire de la civilisation jusqu'à Charlemagne	2	—
Cosmographie	1	—
Physiologie animale et végétale	1	—
	12	heures.

(*Cours facultatifs.*)

Littératures anciennes	3	heures.
Éléments de la langue latine	1	—
Mathématiques	3	—
Physique	1	—
Musique vocale	1	—
Dessin	3	—

CINQUIÈME ANNÉE (16-17 ANS.)

(Cours obligatoires.)

Éléments de psychologie appliquée à l'éducation.	1 heure.
Langue et littérature françaises, littératures anciennes.	3 —
Langues vivantes, littératures étrangères	3 —
Histoire de la civilisation, de Charlemagne à nos jours.	2 —
Notions de droit usuel. — Économie domestique	1 —
Physique et chimie	2 —
	12 heures.

(Cours facultatifs.)

Littératures anciennes.	3 heures.
Éléments de la langue latine	1 —
Géographie économique	1 —
Mathématiques	2 —
Physiologie animale et végétale	2 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —

ARTICLE 2.

La durée des classes sera d'une heure; il y aura deux classes le matin et deux le soir, tous les jours de la semaine, sauf le jeudi et le dimanche.

Trois fois par semaine, après la classe du matin : travaux à l'aiguille et gymnastique.

Fait à Paris, le 14 janvier 1882.

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,

PAUL BERT.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

PRÉFACE VII

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

I. *La Suppléance dans les Facultés* 3

II. *Grandes et petites réformes* 9

III. *La Réorganisation de l'enseignement dans les Facultés de lettres et de sciences* 14

§ 1. L'Université impériale. — Les Facultés d'examen.— Les cours d'amateurs 16

§ 2. Les Bourses et les Conférences d'agrégation et de licence 21

§ 3. Les Maîtres de Conférences et les privat-docenten. 31

§ 4. L'Enseignement de la pédagogie 36

§ 5. Les Bibliothèques académiques. — Les centres universitaires. — La Corvée des examens. — La nouvelle Sorbonne 41

Pages.
IV. *Le Dixième anniversaire de l'École libre des sciences politiques* 47
V. *La Question des centres universitaires* 56
§ 1. Le Principe des centres universitaires 57
§ 2. Projet d'organisation 64

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

I. *La Liberté dans l'enseignement* 81
II. *Les Réunions mensuelles des professeurs* 85
III. *L'École normale supérieure* 92
IV. *Le Nouveau Conseil supérieur de l'instruction publique* . . 92
§ 1. La Composition du Conseil 98
§ 2. Les Attributions du Conseil 101
§ 3. Les Élections 107
V. *La Réforme universitaire* 115
§ 1. Les anciens errements. — Les Réformes réclamées par l'opinion. — Les Élections du conseil supérieur. — Le Projet Ferry 116
§ 2. Le Plan d'études 122
§ 3. Les Programmes 130
§ 4. Les Méthodes 137
§ 6. Les Adversaires de la réforme 141
§ 6. Le Concours général. — Le Baccalauréat. — Les Examens de passage 152
§ 7. Ce qui reste à faire 157
VI. *L'Enseignement secondaire des filles* 164
§ 1. La loi Camille Sée devant la Chambre 164
§ 2. La loi Camille Sée devant le Sénat 170
§ 3. Le modèle d'un cours de psychologie appliquée à l'éducation 177

TROISIÈME PARTIE

LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

Pages.

I. *Lettres d'Allemagne* 187

§ 1. Les divers types d'Universités 188
§ 2. Les grandes et les petites Universités 195
§ 3. Les Universités républicaines 205
§ 4. L'Université de Leipzig 212

II. *Les Universités allemandes jugées par V. Cousin, lettre à M. le professeur Bona Meyer* 220

§ 1. Les Jugements de Victor Cousin 221
§ 2. Le Culturkampf et l'agitation anti-sémitique . . . 228

QUATRIÈME PARTIE

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES EN ALLEMAGNE

I. *Un Pédagogue allemand, Auguste Eckstein* 235

§ 1. Histoire du latin dans les écoles 237
§ 2. Les Classiques latins. — L'explication des auteurs. 241
§ 3. Lecture et composition 247

II. *Les Programmes des gymnases et des Realschulen* 253

§ 1. Méthodes et programmes d'enseignement. — Les classiques français 256
§ 2. La Question des Realschulen 264
§ 3. L'Enseignement secondaire en France jugé par un Allemand 268

CINQUIÈME PARTIE

QUELQUES MOTS SUR L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS

I. *Les Devoirs des écoliers américains* 275

